

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS : LE CAS DE SON  
IMPLANTATION DANS CINQ ÉCOLES SECONDAIRES EN MILIEUX  
DÉFAVORISÉS SUR L'ILE DE MONTRÉAL

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR  
MAMADOU VIEUX LAMINE SANÉ

AOÛT 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## **REMERCIEMENTS**

Ce cheminement doctoral a présenté de nombreux défis que j'ai finalement traversés grâce aux contributions de plusieurs personnes que j'aimerais remercier.

D'abord, je voudrais exprimer ma sincère gratitude à Monsieur Pierre Toussaint et Madame Lise Bessette, respectivement directeur et codirectrice de recherche, pour avoir cru en moi et pour avoir été toujours à mes côtés depuis le début de ce parcours jusqu'à sa fin.

Je tiens également à remercier Monsieur Pascal Ndinga, président du jury d'évaluation, ainsi que Monsieur Pierre Lapointe et à Madame Martine Cloutier qui ont accepté d'agir à titre d'évaluateurs externes à la présente recherche.

Mes sincères remerciements sont adressés aux membres de la direction du programme du Doctorat en Éducation, Monsieur Jean Bélanger, Mesdames Line Roy, Stéphanie Dumont et Catherine Dion-Gornick, et aux membres du SCAE de l'UQAM qui ont su m'accompagner dans mon cheminement avec une confiance, une patience et une bienveillance exceptionnelles.

Au fil du temps, plusieurs personnes et associations ont su m'offrir leur amitié et mettre à contribution leur savoir-faire et leur grande générosité pour aider ce projet à prendre forme: Ibrahima Diop, Daouda Cissé, Mamadou Cissoko, Bamba Tall, Moustapha Sané, Assane Badji, Hycinthe Sokoty, Eins Phanor, Mamadou Lamine

Ndiaye, Pape Omar Sarr et les associations telles que Casa Espoir et la Fédération Sénégalaise de la Diaspora (FSD), ACAFIS, plusieurs autres de mes collègues et mes élèves de l'école Louis-Joseph-Papineau. J'exprime ma grande reconnaissance envers ces nobles personnes.

Mes remerciements vont aussi à mon père Ansoumana, à ma mère Siré, mon épouse Ngoné et mes enfants qui ont été pour moi une source de fierté et de motivation dans l'accomplissement de ce travail combien exigeant, mais combien réconfortant.



## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
RÉSUMÉ .....	xv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	7
1.1 Contexte.....	8
1.2 Les recommandations du groupe de travail sur la refonte du curriculum .....	15
1.2.1 Les attentes auxquelles doit répondre la réforme .....	16
1.2.2 Les contenus globaux de formation .....	17
1.2.3 Méthodes d'enseignement et évaluation des apprentissages .....	17
1.2.4 La persévérance et la réussite scolaires .....	19
1.2.5 Principaux éléments en lien avec la réussite scolaire de l'élève .....	20
1.2.6 La persévérance scolaire.....	25
1.3 La stratégie d'intervention agir autrement (SIAA).....	28

1.3.1	Les éléments attendus d'une planification en vue de la réussite scolaire .....	30
1.3.2	Le portrait de la situation de l'école .....	30
1.3.3	Analyse de la situation .....	32
1.4	La persévérance scolaire : un engagement collectif .....	33
1.4.1	Bilan de la région de Montréal .....	34
1.4.2	Les caractéristiques de la région de Montréal .....	35
1.5	Le rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires.....	35
1.5.1	Les conséquences de l'échec scolaire au Québec .....	36
1.6	La situation de la réussite scolaire au Québec et à Montréal.....	38
1.7	La gestion axée sur les résultats .....	40
1.8	Questions et objectifs de recherche .....	44
<b>CHAPITRE II</b>		
<b>CADRE CONCEPTUEL .....</b>		<b>45</b>
2.1	La gestion axée sur les résultats .....	45
2.1.1	Les préoccupations liées à la performance de l'administration publique au Québec .....	46
2.1.2	La gestion axée sur les résultats en éducation .....	47
2.1.3	La gestion axée dans le système scolaire québécois.....	51
2.2	La perception .....	59

2.3	Milieux défavorisés .....	64
2.3.1	La relation entre la défavorisation socio-économique et la réussite scolaire .....	66
2.4	Synthèse et questions de recherche.....	67
CHAPITRE III CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....		70
3.1	Type de recherche.....	70
3.1.1	L'étude multi-sites .....	72
3.1.2	Population cible et types de répondants.....	74
3.2	Pertinence des deux instruments de collecte de données.....	76
3.3	Rigueur dans la démarche de saisie des données.....	80
3.4	Transférabilité et fiabilité .....	81
3.5	Les fondements du questionnaire .....	81
3.6	L'entrevue semi-dirigée.....	82
3.6.1	La préparation de l'entrevue .....	84
3.7	Le contenu des données de la recherche .....	85
3.7.1	L'analyse de contenu.....	86
3.8	Les étapes de l'analyse de contenu selon Lacour .....	87
3.8.1	Précision des éléments de contenu .....	88
3.8.2	Définition des unités d'analyse ou d'enregistrement.....	88

3.8.3	Déterminer les catégories d'analyse de contenu .....	88
3.8.4	Préciser les unités de numération .....	89
3.8.5	Construire une fiche de codage.....	89
3.8.6	Procéder au traitement des données et dégager les résultats de l'analyse de contenu.....	90
3.9	Les étapes de l'analyse de contenu selon Legendre.....	90
3.10	Les étapes de l'analyse des données de la présente recherche .....	91
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS .....		94
4.1	Le traitement et l'analyse des données quantitatives.....	95
4.1.1	Interprétation des données quantitatives de la recherche.....	97
4.1.2	Phase1 : Dimension « facteur organisationnel ».....	98
4.1.3	Phase 2 : Dimension « facteur managérial ».....	99
4.1.4	Phase3 : Dimension « facteur évaluatif » .....	106
4.1.5	Phase4 : Dimension « facteur adaptatif » .....	111
4.2	Le traitement et l'analyse des données qualitatives.....	119
4.2.1	Les facteurs organisationnels.....	119
4.2.2	Les facteurs managériaux .....	122
4.2.3	Les facteurs évaluatifs .....	123
4.2.4	Les facteurs adaptatifs .....	125

4.2.5	Stratégie d'implantation de la GAR par la Commission Scolaire (CS).....	128
4.2.6	Déroulement de l'implantation de la GAR.....	130
4.2.7	Autres éléments liés à la réussite scolaire.....	135
CHAPITRE V		
DISCUSSION .....		140
5.1	Les résultats de la collecte des données.....	140
5.1.1	Les résultats des deux types données recueillies .....	141
5.2	L'analyse des enjeux liés à la GAR et à la réussite scolaire.....	144
5.2.1	La connaissance de l'organisation .....	145
5.2.2	La gestion.....	146
5.2.3	L'adaptation .....	147
5.2.4	L'évaluation de façon continue.....	148
5.3	Les réponses aux questions de recherche .....	149
5.3.1	La sensibilisation des acteurs.....	150
5.3.2	La création de comités de suivi et de pilotage .....	151
5.3.3	La mise en place d'un plan de formation.....	152
5.3.4	L'évaluation du processus d'implantation de la GAR.....	152
CHAPITRE VI		
CONCLUSION.....		158

6.1	Les principaux résultats de la recherche .....	158
6.2	Les conséquences et les implications de la recherche .....	161
6.3	Considérations sur les limites et les forces de la recherche .....	162
6.4	Considérations sur les développements possibles de la recherche .....	164
ANNEXE A		
TABLEAUX DES STATISTIQUES DE LA RÉGIE DES RENTES DU QUÉBEC .....		169
ANNEXE B		
QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ACTEURS SCOLAIRES .....		171
ANNEXE C		
LETTRE DE PRÉSENTATION .....		173
ANNEXE D		
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....		182
ANNEXE E		
CERTIFICAT ÉTHIQUE .....		186
BIBLIOGRAPHIE .....		187

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1. 1    Différents paliers scolaires supportant la GAR .....	42
2. 1    Le modèle Mazouz-Leclerc de gestion intégrée par résultats.....	58

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3. 1 Les catégories des 5 écoles et leur taux de réussite aux examens du français, maths et sciences : MELS 2009 à 2013.....	76
4. 1 Dimensions de la GAR .....	96
4. 2 Énoncé adressé aux directeurs, leurs adjoints et aux enseignants : « Je connais parfaitement les difficultés liées à la réussite scolaire de mes élèves ». Fréquence des réponses affirmatives à l'énoncé par groupe d'acteurs scolaires. ....	98
4. 3 Énoncé adressé aux directeurs, leurs adjoints et aux enseignants: « L'école donne aux enseignants tout ce qu'il leur faut comme matériel pédagogique pour faciliter l'apprentissage des élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par groupe d'acteurs scolaires. ....	100
4. 4 Énoncé adressé aux directeurs et leurs adjoints : « La convention de gestion et de partenariat utilisée améliore la qualité de mes interventions en tant que gestionnaire ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires.....	100
4. 5 Énoncé adressé aux enseignants : « En général, je suis satisfait des services qui me sont offerts à l'école pour faciliter mon travail auprès des élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires .....	101
4. 6 Énoncé adressé aux enseignants : « En tant que membre de l'équipe de la direction, je comprends le processus d'élaboration de la cible de	



	réussite de mon école ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires .....	102
4. 7	Énoncé adressé aux enseignants : « Je comprends très les dimensions de la GAR tant théorique que pratique ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires.....	102
4. 8	Énoncé adressé aux enseignants : « Je me préoccupe de la réussite de tous mes élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires .....	103
4. 9	Énoncé adressé aux enseignants : « En général, le plan stratégique de la CS a facilité l'élaboration du projet éducatif et du plan de réussite de mon école ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires .....	104
4. 10	Énoncé adressé aux enseignants : « La réforme en cours améliore les résultats scolaires des élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires .....	105
4. 11	Énoncé adressé aux enseignants : « La politique d'imputabilité et de reddition de comptes préconisée par la GAR améliore ma pratique de gestion ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires.....	106
4. 12	Énoncé adressé aux enseignants : « L'évaluation des apprentissages pratiquée dans mon école améliore la réussite scolaire des élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires.....	107
4. 13	Énoncés adressés aux directeurs, leurs adjoints et aux enseignants : « L'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer ma pratique de gestion » et « L'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer ma pratique pédagogique ». Fréquence des réponses à l'énoncé par groupe d'acteurs scolaires. ....	108
4. 14	Énoncé adressé aux enseignants : « Les cibles de réussite de mon école sont souvent atteintes ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires.....	108

4. 15	Énoncé adressé aux directeurs et leurs adjoints : « En général, la réforme en cours améliore la réussite scolaire des élèves de mon école ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires.....	109
4. 16	Énoncé adressé aux enseignants : « Je suis satisfait des résultats de mes élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires. ....	110
4. 17	Énoncé adressé aux enseignants: « La manière dont la direction organise l'école répond bien aux besoins reliés à l'apprentissage des élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires.....	111
4. 18	Énoncé adressé aux enseignants : « Les approches pédagogiques utilisées améliorent la réussite scolaire de mes élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires.....	112
4. 19	Énoncé adressé aux directeurs et leurs adjoints : « En tant qu'enseignant, je me sens imputable de la réussite scolaire de mes élèves et j'estime que je dois rendre des comptes quant aux degrés de réussite de ceux-ci ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires .....	113
4. 20	Énoncé adressé aux directeurs et leurs adjoints : « La convention de gestion et de partenariat utilisée améliore la qualité de mes interventions en tant que gestionnaire ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires.....	113
4. 21	Énoncé adressé aux directeurs et leurs adjoints : « En général, la façon dont GAR est vécue dans mon école influence positivement ma pratique de gestion ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires .....	114
4. 22	Énoncé adressé aux directeurs et leurs adjoints : « En tant que membre de l'équipe de gestion, la cible de réussite fixée par la CS est réaliste ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires.....	115
4. 23	Les énoncés ajoutés au canevas d'entrevue .....	118

A. 1	Revenu annuel net médian des familles bénéficiaires du programme de soutien aux enfants de la Régie des rentes du Québec.....	169
A. 2	Pourcentage de familles recevant le montant maximal du programme de soutien aux enfants de la Régie des rentes du Québec (montant basé sur le revenu net familial de l'année précédente) .....	170
B. 1	Questionnaire adressé aux enseignants: quantification et fréquence des réponses.....	171
B. 2	Questionnaire adressé aux directeurs et à leurs adjoints: quantification et fréquence des réponses.....	172

## RÉSUMÉ

Cette étude est consacrée à la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats à l'ordre d'enseignement secondaire au Québec, notamment à Montréal en milieux défavorisés, dans une commission scolaire francophone. Depuis plusieurs années, les autorités du Québec ont mis en place plusieurs politiques ou réformes afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves. Cependant, malgré ces réformes, force est de constater que la situation de la réussite scolaire est généralement en deçà des attentes. Cette situation est remarquée non seulement sur l'ensemble de la province, mais encore elle est plus préoccupante sur l'Île de Montréal particulièrement en milieux défavorisés.

C'est ainsi qu'à partir de 2002, la gestion axée sur les résultats (GAR) fut introduite dans l'administration publique du Québec par la loi 124. Son application devient obligatoire aux ordres d'enseignement primaire et secondaire à partir de 2008. Cela a pour mesure immédiate de préciser davantage l'obligation faite aux écoles de se doter d'un projet éducatif et d'un plan de réussite. Toujours dans le but d'implanter la GAR, la loi 88 est adoptée en 2008. Celle-ci formalise et articule cette politique au niveau du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et s'applique dans les commissions scolaires (CS) et les écoles.

Cette politique est présentée comme un moyen d'améliorer la réussite scolaire des élèves. Son objectif principal est de réformer d'une manière globale la gestion du système scolaire du Québec. Ce mode de gestion inspiré de la logique du marché devrait permettre aux acteurs scolaires de mieux définir les projets, les planifier, les exécuter et en faire le suivi et l'évaluation. Cela devrait être fait dans la transparence, la reddition de compte de tous les acteurs. Ce faisant, on devrait assister à une plus grande imputabilité des actions posées par les acteurs scolaires. On espère qu'une telle façon de travailler peut ultimement aider à améliorer la réussite scolaire des élèves.

La mise en œuvre d'une telle politique ne sera pas sans difficulté. En effet, deux défis majeurs vont se poser. Ils sont d'abord d'ordre structurel, ensuite stratégique. Structurel parce que les écoles doivent élaborer leurs projets éducatifs et plans de réussite à partir du plan stratégique de la commission scolaire qui préalablement a

élaboré le sien à partir de celui du (MELS). Puisque chaque école a sa particularité propre, un tel exercice a pour conséquence de créer une incohérence. Sur le plan stratégique, les manquements sont relevés au niveau de l'implication des différents acteurs. Ces derniers estiment qu'ils sont mis devant les faits accomplis et qu'ils n'ont pas eu la préparation nécessaire pour s'approprier la GAR. Le même constat s'observe aussi chez les directeurs d'école qui sont censés conduire cette politique sur le terrain.

À partir de recherches qui se sont penchées sur la mise en œuvre de la GAR au secondaire, nous avons constaté qu'il y a une absence de documentation en ce qui a trait aux perceptions des acteurs scolaires. Dans le but de documenter cet aspect, nous sommes fixé un double objectif : 1) décrire le processus de la mise en œuvre de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés et 2) analyser le processus d'appropriation de la GAR par des acteurs, directions et enseignants, œuvrant dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés.

Pour atteindre ces objectifs de recherche, cinq écoles secondaires d'une commission scolaire francophone ont été choisies. Cette commission scolaire fait partie de celles qui regroupent le plus d'élèves issus de milieux défavorisés sur l'île de Montréal. La démarche méthodologique retenue est axée sur deux instruments de collecte de données : 1) un questionnaire rempli par les enseignants et un autre par les directeurs d'école et leurs adjoints; 2) des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des enseignants, des directeurs d'école et de leurs adjoints.

Cette recherche montre dans quelle mesure les objectifs de la gestion axée sur les résultats sont largement acceptés. En ce sens, notre recherche pourrait être utile non seulement aux enseignants et aux directeurs d'école, mais également aux autorités du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Elle pourrait aussi aider les responsables politiques et les administrateurs des commissions scolaires à prendre des décisions appropriées au processus de la mise en œuvre en cours.

Mots clés : gestion axée sur les résultats, mise en œuvre, enseignement secondaire, changement, milieux défavorisés.



## INTRODUCTION

Au cours des dernières décennies, plusieurs réformes ont vu le jour au Québec. Ainsi, ces réformes qui visaient à reconfigurer les institutions scolaires aux plans pédagogique et administratif ont suscité un grand intérêt dans toutes les couches de la société : société civile, professionnels du monde scolaire, médias, syndicalistes (Leclerc, 2001). Ces réformes ont été entreprises en vue d'améliorer les structures de l'enseignement, les modalités de la formation, les modes de gestion, mais, surtout dans le but de contrer le taux d'échec scolaire qui est relativement élevé au plan national, 16 % (MELS, 2012) et plus inquiétant dans les milieux défavorisés particulièrement sur l'Ile de Montréal 30 % (MELS, 2012).

Plusieurs mesures visant à remédier à la situation de l'échec scolaire ont été envisagées. Une synthèse de ces mesures à l'ordre d'enseignement secondaire peut être classée en deux phases. D'abord, entre 1960 et 1990 ou la période de la Réforme Parent. Ensuite, de 1990 à nos jours (Mellouki, 2010).

Ainsi, en 1961, le gouvernement provincial institua la **Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec**, appelée la Commission Parent et la Grande charte de l'éducation est adoptée. Une série de projets de loi sont créés. Ces projets de loi touchent à peu près toutes les facettes du système d'éducation dont, l'obligation faite aux commissions scolaires d'assurer l'enseignement jusqu'à la 11<sup>e</sup> année, et non plus la 7<sup>e</sup>, gratuité de l'enseignement et des manuels scolaires jusqu'à la 11<sup>e</sup> année, fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Le Rapport Parent incitait à des changements importants au sein du système éducatif. Il voulait installer l'idée d'une planification plus stratégique pour une accessibilité accrue à

l'éducation. Un peu plus tard, en 1971 deux organismes de collaboration vont naître: les comités d'école et les comités de parents. L'engagement des parents demeurera toutefois plutôt de type bénévolat, du moins jusqu'en 1979, alors qu'apparaît la notion de projet éducatif et l'institutionnalisation des conseils d'orientation dans les établissements à la demande des comités d'école. Des représentants du comité de parents peuvent alors siéger, sans droit de vote, au conseil des commissaires.

*L'école québécoise, une école communautaire et responsable* (1982) se situait dans le sillage des changements prônés dans les années 60. Son plan d'action (1979) faisait suite à une vaste consultation « qui voulait donner la parole aux parents, aux éducateurs et aux citoyens, ceux-ci sentant le besoin de consolider, d'approfondir, voire de redresser, après 15 années de réforme scolaire » (Ministère de l'Éducation, 1982). Ainsi, l'école pouvait devenir l'école de tout le monde parce qu'on se préoccuperait, ensemble, de ses finalités et de ses objectifs. Tous les acteurs scolaires d'une école donnée sont amenés à collaborer à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet éducatif, assurant l'atteinte de ses finalités vers la réussite du plus grand nombre d'élèves. De même, l'établissement scolaire peut se doter d'un Conseil d'orientation. Rappelons que le comité d'école regroupait des parents, la direction de l'établissement et un membre du personnel enseignant. Par contre, les parents n'y avaient aucun pouvoir décisionnel.

Le début des années 1990 fut déterminant. En effet, une large consultation consensuelle sur la situation d'ensemble de l'éducation au Québec a été entreprise : les États généraux sur l'éducation (Ministère de l'Éducation, 1996). Ceux-ci ont donné dix chantiers prioritaires reflétant ainsi les préoccupations et les finalités attendues pour la réussite de tous. On réaffirmait la mission de l'école, qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier (LIP 180, art.36). Par ailleurs, deux chantiers sont largement explorés dans cette thèse dont 1) le soutien aux principaux acteurs en

vue de la réussite éducative et 2) la redistribution des pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté. Inspiré probablement de ces chantiers, le gouvernement du Québec va mettre en place l'énoncé de politique éducative (Ministère de l'Éducation, 1997a), de même que le *Plan d'action ministériel pour la réforme* (Gouvernement du Québec, 1997b).

Une école de la réussite, c'est une école qui permet à tous les enfants de partir du bon pied parce qu'ils ont accès, dès la petite enfance, à des services éducatifs adaptés à leurs besoins. C'est une école qui offre à tous les élèves un menu qui soit exigeant tout en s'adaptant à des besoins diversifiés, qui stimule leur désir de se dépasser et qui en fait des personnes créatives, autonomes et responsables. Ce n'est qu'en puisant abondamment à l'expertise pédagogique du personnel enseignant, en mettant l'accent sur la concertation au sein de l'équipe-école, sous le leadership plus affirmé des directions d'école et en allant chercher l'appui des parents et de la communauté que l'éducation prendra aisément le virage du succès. (Gouvernement du Québec, 1997<sup>1</sup>)

1988

Dans la même année 1997, il y a eu le lancement de la Réforme « Prendre le virage du succès » qui amorce la décentralisation des pouvoirs et des responsabilités en éducation. La participation des parents, qui était auparavant consultative, est devenue de nature décisionnelle. Malgré ce gain, la pleine participation des parents semblait encore loin d'être acquise Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE, 2006)

C'est ainsi que pour rendre effective la volonté de rendre autonome les écoles, le projet de loi 180 sera adopté (1997-1998). Cette loi vise essentiellement à « établir un meilleur équilibre dans le partage des responsabilités et des pouvoirs des différents partenaires de l'école tout en garantissant son autonomie ».

---

<sup>1</sup> Lettre de la ministre Pauline Marois accompagnant le *Plan d'action pour la réforme* (1997). Voir site du MELS.



Complètement tourné vers la recherche de la qualité des services offerts aux citoyens parmi lesquels, l'éducation, le Gouvernement du Québec crée en plus du projet de loi 180, un autre projet de loi qui sera fortement déterminant. C'est le projet de loi 82 (2000) sur l'administration publique. La gestion axée sur les résultats (GAR) sera désormais le mode de gestion privilégié pour diriger toutes les organisations publiques du Québec. Deux ans plus tard, le projet de loi 124 (Gouvernement du Québec, 2002) confirmera de nouvelles dispositions en ce qui concerne le projet éducatif entre autres. Celui-ci, s'appuyant sur une analyse rigoureuse de la situation de l'école et de même que sur les orientations du plan stratégique de la commission scolaire, doit être mis en œuvre par un plan de réussite. Élaboré par la direction de l'école et son équipe, et approuvé par le conseil d'établissement, le plan de réussite expose les moyens qui permettront d'atteindre les objectifs du projet éducatif. Le projet de loi 124 a rendu obligatoire l'application de la GAR aux ordres d'enseignement primaire et secondaire et, par la même occasion légiféré l'opération *Plan de réussite*.

De plus, le projet de loi 88 (2008) prévoit de nouvelles règles en matière de reddition de comptes. Ainsi, il est notamment prévu que chaque commission scolaire devra convenir avec le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport des mesures requises pour permettre l'atteinte des buts et des objectifs mesurables qui auront été préalablement établis dans le cadre de sa planification stratégique. La commission scolaire devra elle-même convenir avec chacun de ses établissements de semblables mesures. Cette loi formalise et articule la GAR au niveau des différents paliers MELS-CS et des écoles. D'une façon générale, la GAR a six principes : 1) l'obligation de résultats; 2) la transparence; 3) la responsabilité; 4) l'autonomie; 5) la reddition de comptes et 6) la participation effective de toutes les parties prenantes à toutes les étapes du processus de gestion (Dembélé *et al.* Dans Maroy *et al.*, 2013).

L'introduction de la GAR a pour but d'augmenter le taux de réussite des élèves. Cependant, puisque ce mode de gestion est issu du milieu des affaires, sa mise en œuvre en éducation sera difficile. En effet, plus souvent qu'autrement, le monde scolaire est plus habitué à une obligation de moyens qu'à une obligation de résultats (Lessard, 2008).

D'une façon plus globale, la GAR met l'accent sur le cadre de gestion de l'ensemble des activités éducatives de l'école, la collaboration au niveau de tous les paliers du système scolaire et la participation accrue de tous les intervenants. Elle vise également à renforcer et à améliorer les pratiques pédagogiques et administratives.

La présente étude cherche à comprendre 1) comment le processus de la gestion axée sur les résultats (GAR) a-t-il été mis en place dans des écoles secondaires à Montréal, notamment en milieux défavorisés? Et 2) quelle est la perception de directions et d'enseignants d'écoles secondaires de Montréal (milieux défavorisés) de l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves? Deux objectifs ont permis de répondre à ces questions : 1) décrire le processus de la mise en œuvre de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés et 2) analyser le processus d'appropriation par des acteurs (direction et enseignants) de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés. La thèse est divisée en cinq chapitres.

**Dans un premier chapitre**, nous retraçons les difficultés qu'a connues le système scolaire du Québec en termes de réussite scolaire des jeunes depuis le Rapport Parent jusqu'à nos jours. Nous exposons le contexte dans lequel la GAR a été introduite, ses objectifs, mais également les défis de sa mise en œuvre.

**Dans le deuxième chapitre**, en nous appuyant sur la recension des écrits, nous cherchons à comprendre les concepts de la gestion axée sur les résultats, de la perception et de milieux défavorisés. Ces concepts ont permis de mieux bâtir nos questionnaires, de préciser le sens de certains mots utilisés lors des entrevues de recherche.

**Dans le troisième chapitre**, nous présenterons la démarche méthodologique sur laquelle repose notre étude. Nous avons utilisé deux questionnaires adressés aux enseignants et aux directeurs d'école ainsi qu'à leurs adjoints. Après la compilation des résultats, nous avons réalisé des entrevues auprès des enseignants, des directeurs et de leurs adjoints. Le questionnaire et les entrevues ont permis d'obtenir des informations pertinentes sur ce que les enseignants, les directeurs d'école et leurs adjoints pensent de la GAR comme politique, mais surtout de la façon dont elle est en train d'être mise en œuvre dans leurs écoles respectives. Nous avons privilégié une méthode de recherche qualitative pour décrire et comprendre les perceptions de nos interlocuteurs. Les résultats, les interprétations, les discussions ainsi que les propos des répondants se trouvent dans les chapitres IV et V.

**Dans le quatrième chapitre**, nous présentons et analysons les résultats obtenus issus des deux questionnaires et des entrevues. **Dans le cinquième chapitre**, nous répondons aux questions de recherche. **En conclusion** générale, nous dégageons les principaux constats de la recherche, les conséquences et les implications de la recherche, les considérations sur les limites et les forces de la recherche et, dans un dernier temps, les considérations sur les développements possibles de la recherche.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE**

Cette étape de la recherche décrit les facteurs à l'origine de la situation problème révélée par la documentation. Le chapitre commence par une brève présentation des contextes de réformes afin de situer le lecteur dans le cadre de l'étude. Il s'ensuit une description détaillée de la situation actuelle qui conduit à définir le problème de recherche.

Pour préciser les détails de la situation problème, nous définissons les concepts de réussite et de la persévérance scolaire d'une part, et d'autre part, nous partons du constat de l'échec et de l'abandon scolaires enregistrés à l'ordre d'enseignement secondaire au Québec. Cela conduit à souligner les lacunes au sein de l'école secondaire du secteur public qui demeure le terrain spécifique de l'étude.

La suite du chapitre souligne les principales mesures mises en place par les différents gouvernements du Québec ainsi que ceux des autres acteurs scolaires et citoyens pour résoudre la situation de l'échec et de la réussite scolaires. Une description des mesures d'intervention déjà prises met en relief l'insuffisance et/ou l'inefficacité de ces mesures au regard de la réussite scolaire et de l'engagement effectif des acteurs scolaires aux prises de décision relativement à la mise en place de la gestion axée sur les résultats (GAR) introduite pour améliorer la réussite scolaire. Cette insuffisance touche essentiellement l'absence de données de recherche sur la mise en œuvre de la GAR et la perception des acteurs scolaires (enseignants et directeurs d'écoles) de l'influence de cette politique sur la réussite scolaire des élèves.

Cette démarche contribue à justifier la pertinence des questions et des objectifs de recherche ainsi que celle des cadres conceptuel et théorique à préciser par la suite. Les choix méthodologiques à adopter pour atteindre l'objectif de la recherche s'explicitent en conséquence.

## 1.1 Contexte

Pour préciser le contexte de cette recherche, nous avons fait état du rapport Inchauspé qui portait sur les contenus d'enseignement, entre autres, afin mettre en place un système scolaire de qualité. Les concepts de réussite et de persévérance scolaires ont été définis. Étant donné la faiblesse des résultats scolaires à Montréal, et particulièrement dans les écoles en milieux défavorisés, nous avons examiné les efforts du Gouvernement du Québec à travers l'initiative la « Stratégie d'Intervention Agir Autrement » (SIAA), mais également la contribution des autres acteurs, comme la « persévérance scolaire : un engagement collectif » et le « Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires ». Finalement, dans la poursuite de recherche pour l'amélioration de la réussite scolaire des élèves, la gestion axée sur les résultats est introduite. Son dispositif de pilotage est mis en exergue, puis s'en suit les questions et objectifs de recherche.

Depuis plusieurs décennies, le gouvernement du Québec se préoccupe de la réussite et de la persévérance scolaires des élèves. Cela s'est traduit par de multiples réformes qui se sont succédé. Ainsi, dès 1961, le gouvernement adopte la Grande Charte de l'éducation qui comporte plusieurs lois visant à réformer le système éducatif québécois. Ces lois permettront de modifier rapidement certaines règles de l'enseignement et corrigeront les problèmes les plus urgents du système scolaire. L'un d'entre eux a trait à l'obligation faite aux commissions scolaires d'offrir l'enseignement secondaire, un autre à la prolongation de la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans. Voilà les deux modifications majeures concernant l'enseignement secondaire, alors que la réforme n'en est qu'à ses premiers balbutiements (Després-P, 1999).

C'est ainsi que, pour faire suite à la première partie du rapport Parent, le règlement n°1 est promulgué par le Ministère en 1966. Il viendra modifier le programme d'enseignement secondaire rendant celui-ci polyvalent. Ce règlement permettra aux élèves des cours de métiers et d'initiation au travail de recevoir leur formation générale avec les autres élèves. Cette opération vise à valoriser la reconnaissance et le respect du choix d'autrui, et permettre la réorientation du cheminement scolaire en fonction des talents et des préférences individuelles (Gélinas, 1976). Par ailleurs, Gauthier et autres (1996) font remarquer qu'entre 1960 et 1990, l'école secondaire québécoise a connu trois types de programmes. Ces derniers auront leurs propres caractéristiques permettant un enseignement approprié à la philosophie de la société et à l'évolution des sciences de l'éducation. Il s'agit des programmes-cadres. En effet, la première grande réforme, celle des années 1960, remet en question toute la réalité de l'éducation en place depuis le milieu du XIXe siècle, notamment l'absence d'autorité politique unifiée, l'existence de plusieurs systèmes parallèles et la sous-scolarisation des francophones. La Commission Parent s'attaque, d'une part, aux structures, à l'administration et au financement du système éducatif québécois et, d'autre part, aux programmes existants et à la formation du personnel enseignant. Cependant, compte tenu des limites inhérentes à toute réforme, la pédagogie par objectifs sera introduite dans le système. Le nouveau programme est contesté dès sa mise en place. Sont remises plus particulièrement en question l'organisation du système à l'ordre d'enseignement secondaire et la qualité du français. Le rapport Parent ne fera pas l'unanimité, puisque, vers les années 70, le mécontentement de certains groupes nécessitera des réajustements dans la définition du programme d'études au secondaire, pour que l'école polyvalente regagne la confiance de la société (Ministère de l'éducation, 1966).

Un autre événement majeur de cette période fut l'arrivée du parti québécois au pouvoir et la mise en place de mesures pour permettre la réussite du plus grand



nombre d'élèves. Aussi, en 1976 le rapport Copex (Ministère de l'éducation, 1976) sur les services à donner aux élèves en difficulté est publié. En plus de la nécessité d'offrir un service de qualité aux élèves, plusieurs porte-parole influents (leaders syndicaux et chercheurs en éducation) de la société québécoise remettaient en question la formation donnée dans les écoles. De là, la publication de nombreux documents de consultation, de documents de réflexion et d'énoncés de politique ministériels. Par ailleurs, en 1977, la consultation sur le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire suscita la présentation de plus de 400 mémoires et la tenue d'audiences nationales ainsi qu'un Livre blanc sur les collèges du Québec publié en 1978 (Ministère de l'éducation, 2012). Ces consultations avaient pour but, comme il est mentionné dans le Livre orange, de « poser les jalons d'une nécessaire relance du système scolaire québécois, en vue d'une qualité accrue de l'enseignement qu'on y dispense » (Ministère de l'éducation, 1979, p. 11).

Le Livre orange, portant le titre *l'école québécoise*, proposait en 1979 « une réforme majeure du curriculum pour l'école primaire et secondaire du Québec ». On y trouvait des énoncés sur les finalités et les objectifs d'éducation, une description de l'organisation pédagogique de l'école primaire et secondaire, qui précisait les matières qui y seraient enseignées, le temps d'enseignement qui leur serait alloué, ainsi que les règles de sanction des études. Il y avait aussi d'importants chapitres sur la nature des programmes d'études, sur l'évaluation des apprentissages et sur les manuels scolaires (Gouvernement du Québec, 1997, p. 15). Le régime pédagogique en vigueur de 1981 à 1997 découle du Livre orange.

Se basant sans doute sur des expériences passées, on prévoit déjà, dans l'introduction du Livre orange, que le renouveau pédagogique proposé rencontrera certaines réticences : « Certes, le renouveau que nous entendons insuffler au système scolaire

québécois pourra parfois déranger certaines habitudes, provoquer parfois des réticences... » (Ministère de l'éducation, 1979, p. 12).

En 1982, Camille Laurin, alors ministre de l'Éducation, affirmait la volonté du Ministère d'entreprendre une réforme scolaire sur le plan pédagogique. Il écrivait à cet effet dans *L'école québécoise : une école communautaire et responsable* (Ministère de l'Éducation, 1982) : « En somme, à des attentes portant d'abord sur des contenus pédagogiques, on a cru essentiel de ne pas répondre par une refonte des structures. Le renouveau scolaire est d'abord pédagogique où il n'est pas. » (p. 12).

Jetant un regard critique sur la mise en œuvre des orientations contenues dans le Livre orange, il constate que :

Bien qu'il soit solidement amorcé, le renouveau pédagogique découlant de *l'école québécoise* constitue un ensemble récent et jeune qui n'a évidemment pas encore donné tous les fruits qu'on en escompte. En effet, son implantation doit s'étendre au long des trois ou quatre prochaines années et, comme dans toute réforme qui touche l'organisation des études, ce n'est qu'au terme d'un cycle complet d'implantation qu'on pourra en mesurer les effets. Mais il est permis de penser qu'on réussira vraiment à corriger les lacunes dont beaucoup de gens se plaignaient (p. 14).

Toujours dans le but d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves, des États généraux sur la qualité de l'éducation furent convoqués et une série de structures de recherches dont le CADRE<sup>2</sup> et le CRIRES<sup>3</sup> vont naître afin d'apporter des contributions scientifiques à la problématique de la réussite et de la persévérance

---

<sup>2</sup> Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.

<sup>3</sup> Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire



scolaires. Il y aura également d'autres mesures telles que le plan d'action sur la réussite scolaire (1992); les débats sur la réussite et la persévérance scolaire (1990-1992); les États généraux sur l'éducation (1995-1996) (Ministère de l'Éducation, 1996); la réforme des programmes (1998-2007)<sup>4</sup> et l'approche par compétences.

Au cours des États généraux sur la qualité de l'éducation, les discussions qui eurent lieu gravitaient autour du thème central : « L'école, un fourre-tout? », qui « s'inspirait largement des courants mondiaux de remise en cause des curriculums ». Ainsi, on déclarait :

L'école doit résolument et sans équivoque mettre l'accent sur le développement cognitif (...) l'abandon des options et la centration du curriculum sur les matières dites de base, tels le français, les mathématiques, les sciences et l'anglais comme langue seconde. (...) Les questions centrales qui se rattachent aux thèmes des apprentissages sont : quels types d'apprentissages allons-nous demander à l'école? Quelles sont les responsabilités de l'école en ce qui concerne l'accès aux divers niveaux d'apprentissage, l'évaluation et la sanction (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 15)?

Même si ces États généraux suscitèrent la participation de 6 000 participants, il y eut très « peu de retombées concrètes (mais) leur tenue aura été de mettre clairement sur la table les enjeux et les conceptions en présence (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 16) » et sera le point de départ des discussions sur le curriculum qui auront lieu au cours des dix années suivantes.

Dès 1992, *Chacun ses devoirs – le plan d'action sur la réussite scolaire* (Ministère de l'Éducation, 1992) découlant « des colloques tenus (...) dans les seize régions du

---

<sup>4</sup> Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (19898-1007). Virage.

Québec » (p. 2) où 10 000 personnes ont répondu à l'invitation du ministère – présente les nouveaux défis que l'école québécoise doit relever. Connue également sous l'appellation de « plan Pagé », du nom du ministre de l'Éducation d'alors, on se questionnait sur le curriculum et on cherchait des pistes pour contrer le décrochage scolaire, conscient des exigences de la compétition internationale. « En cette fin de millénaire où, à l'image des autres sociétés occidentales, le Québec vit de nombreuses mutations autant en ce qui a trait à la vie au sein de la collectivité qu'aux exigences du marché du travail... » (p. 1)

Toutefois, il pose comme préalable que le succès d'un système d'éducation suppose la collaboration de tous :

[...] comme les attentes à l'endroit de l'école sont de plus en plus grandes, il faut nous rendre compte que la réussite de nos enfants exige l'engagement de la société dans toutes ses composantes : les familles, les entreprises, les associations, les municipalités, les médias (p. 5).

Dans le même document de réflexion, on peut lire : « À l'intérieur du cadre plus général de la réussite scolaire, le Ministère recherchera, avec ses partenaires, les voies et les moyens à prendre pour assouplir ou réaménager le curriculum (...) » (p. 25)

Concernant sa responsabilité et sa volonté de changement, le ministre Pagé écrit :

[...] soyez assurés que je soutiendrai avant tout les actions découlant d'un préjugé **favorable, attentif et affectueux** à l'égard des élèves, plutôt qu'axées sur les encadrements, les modalités de fonctionnement, les normes, les révisions de structures et autres balises à caractère administratif (p. 6).

Voilà une déclaration forte, qui met la priorité encore une fois sur le bien des élèves et sur **la réussite scolaire**. La nouvelle ministre de l'Éducation, Lucienne Robillard,

décide de poursuivre la réflexion sur la rénovation du curriculum scolaire, en 1993, avec le document *Faire avancer l'école - L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*. Dans la présentation, on pouvait y lire :

En 1991-1992, le milieu scolaire s'engageait résolument dans un plan d'action en vue **d'accroître la réussite éducative des jeunes**. (...) Nous voici rendus à cette étape qui consiste à vérifier un certain nombre de règles qui touchent au cœur de la vie scolaire (p. 3).

On comprendra que ce n'est pas un débat sur les structures de l'école auquel je vous convie, non plus qu'un débat aux allures théoriques. C'est un débat sur les décisions à prendre et les moyens à mener, à court et à moyen terme, pour franchir **une nouvelle étape** vers l'objectif de la réussite d'un plus grand nombre de jeunes. Ce doit être une étape marquée par **le souci particulier de la qualité de la réussite** (p. 4).

Et de conclure : « Mais si pressants que soient ces défis, et urgentes les réponses à y apporter, l'école ne saurait être détournée de sa fonction première. Malgré tout, il faut que l'école soit l'école. Et qu'elle se concentre de façon exigeante sur l'enseignement » (p. 39).

Vinrent par la suite la création de différents groupes de réflexion, plusieurs avis du Conseil supérieur de l'éducation et surtout la convocation, en avril 1995, des États généraux sur l'éducation, dont un des objectifs était « d'être un lieu de définition des objectifs à privilégier pour l'école, entendue dans son sens le plus large, d'aujourd'hui et de demain ». Le « rapport final rendu public en septembre 1996 a trait à la rénovation des curriculums de l'école primaire et de l'école secondaire (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 17) » (p. 5).

C'est à la suite de ce rapport que Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, confiera en janvier 1997 au Groupe de travail sur la réforme du curriculum le mandat d'émettre des recommandations « concernant les changements qui doivent être apportés au curriculum du primaire et du secondaire pour répondre aux exigences du XXI<sup>e</sup> siècle ». Le rapport intitulé *Réaffirmer l'école*, connu sous l'appellation de rapport Inchauspé, fut remis à la ministre en juin 1997.

Le rapport propose la restructuration des curriculums. Le curriculum est défini dans ce contexte comme : « la façon dont les objectifs de formation sont traduits dans les programmes et la place faite aux différentes disciplines ». Cela exige, selon le rapport, de déterminer le savoir, « savoir-faire », « savoir-être » et « savoir-être-ensemble » que doit acquérir l'élève au terme du secondaire, c'est-à-dire le contenu. Cela signifie également la révision des cycles d'enseignement, de la liste des matières obligatoires et à option, de leur place dans le cheminement, etc. Le rapport identifie à ce propos plusieurs chantiers prioritaires, dont celui d'accroître l'accès à l'école et de « passer de l'accès au succès ». Plus précisément, il s'agit entre autres de réaffirmer la mission de l'école, les contenus à privilégier et les méthodes d'enseignement. Le but ultime de cet exercice étant de favoriser la réussite et la persévérance scolaires. Dans les pages suivantes, nous présentons quelques éléments marquants de ce rapport.

## **1.2 Les recommandations du groupe de travail sur la refonte du curriculum**

Les recommandations du Rapport Inchauspé précisent davantage les attentes de la société en ce qui a trait aux missions d'instruction, de socialisation et de qualification de l'école, et ce, dans le but de mieux définir les contenus à privilégier et les méthodes d'enseignement à développer.

### **1.2.1 Les attentes auxquelles doit répondre la réforme**

Selon les signataires du rapport, les attentes sociétales vis-à-vis de l'éducation sont nombreuses. Nous nous contenterons de présenter ici celles qui concernent les finalités de l'école mises de l'avant par les conclusions des États généraux.

Pour ce qui est de la mission d'instruction, on apprend que l'école doit faire acquérir des compétences intellectuelles plus élevées. Or, pour que l'école remplisse cette fonction cognitive, plusieurs mesures s'imposent, semble-t-il. Le document affirme en effet qu'il faut entre autres rehausser les exigences, relever le contenu culturel, favoriser la formation continue, adapter le curriculum aux changements sociaux et assurer la maîtrise de compétences générales (MEQ, 1997).

Quant à la mission de socialisation, elle se résume à favoriser l'adaptation des jeunes et à renforcer leur sentiment d'appartenance à la société en dépit de leur origine et de leurs difficultés propres. Cela signifie la mise en place d'un enseignement qui respecte toutes les formes de transcendance (MEQ, 1997), l'éducation à des valeurs communes, une meilleure connaissance de l'histoire nationale et de la langue et le développement de pédagogies différenciées.

Concernant le rôle de l'école comme lieu de qualification, le rapport affirme qu'au niveau secondaire une attention particulière doit être accordée à l'enseignement professionnel afin que les élèves qui ne peuvent aller plus loin dans leurs études puissent recevoir quand même une formation professionnelle dans des métiers qui demandent peu de spécialisation (MEQ, 1997).



### **1.2.2 Les contenus globaux de formation**

Selon le Rapport Inchauspé, l'objectif principal des contenus globaux de formation est de permettre la réussite du plus grand nombre, l'école doit assurer, selon le rapport, l'atteinte des objectifs cités plus haut en favorisant la maîtrise d'un savoir essentiel à la fin du secondaire. Ce savoir doit être défini, car les contenus donnent un sens aux programmes d'études. Le rapport Inchauspé affirme que ces savoirs élémentaires ont trait à la lecture et à l'écriture, aux mathématiques, à la citoyenneté et à d'autres matières. Il juge que leur caractère essentiel fait qu'ils doivent être la préoccupation de tous à l'école et pas seulement de l'enseignant d'une matière. Ils se concrétisent par ailleurs dans les grands domaines d'apprentissage de type disciplinaire et méthodologique cités dans le rapport Corbo (Mellouki, 2010). Il faut néanmoins préciser que le Rapport Inchauspé appelle « compétences transversales » les compétences méthodologiques, car leur développement doit se faire à travers les apprentissages des différentes matières, d'une part, et qu'elles doivent être développées par tous les enseignants, voire par l'école à travers le projet éducatif et les activités parascolaires, d'autre part (MEQ, 1997). Or, le fait que les savoirs essentiels et les compétences transversales soient devenus la préoccupation de tous les intervenants à l'école dicte des changements concernant les méthodes d'enseignement et de l'évaluation des apprentissages, ce que propose le Rapport Inchauspé.

### **1.2.3 Méthodes d'enseignement et évaluation des apprentissages**

Pour faciliter l'acquisition des contenus globaux de formation, le rapport estime que les méthodes d'enseignement doivent être revues. L'accent est mis à cet égard sur la pratique de la différenciation, c'est-à-dire sur l'adoption par les enseignants et les intervenants de l'école de stratégies diversifiées afin de rejoindre tous les élèves, quels que soient leur type de personnalité et leur forme d'intelligence. Notons

cependant qu'une place privilégiée, pour ne pas dire plus, est attribuée à la pédagogie de projet (Gauthier, Mellouki, 2005).

Il faut souligner à cet égard que la pédagogie de projet s'appuie sur le paradigme d'apprentissage. Ce dernier, contrairement au paradigme d'enseignement, considère que l'élève n'est pas un récepteur passif devant un enseignant expert et transmetteur de savoirs, qu'il possède déjà certaines compétences en entrant à l'école. La tâche de l'enseignant consiste à développer ces compétences dans des situations complexes où l'élève interagit avec les autres. Ici, on part de l'élève et non de l'enseignant. On considère en effet que l'élève doit construire son savoir en intégrant des connaissances à des schémas cognitifs (le constructivisme). Le rôle de l'enseignant est d'être un médiateur, un guide, un animateur et même parfois un apprenant (Tardif, 1998).

Au chapitre de l'évaluation des apprentissages, il faut souligner qu'en rapport avec la vision du paradigme d'apprentissage le Programme de formation de l'école québécoise met l'accent sur l'évaluation formative, à savoir : les annotations de l'enseignant sur les travaux de l'élève, le journal de bord de l'élève, l'agenda scolaire, les listes de vérification des apprentissages par l'élève, les grilles d'autoévaluation, les tests de connaissances, le portfolio, etc. Ce programme met également de l'avant l'utilité de l'évaluation sommative à travers des bulletins et des bilans d'apprentissage. L'évaluation vise par ailleurs à développer l'esprit critique, les savoirs génériques et les compétences langagières par des épreuves à questions ouvertes. De plus, le rapport **Réaffirmer l'école** recommande que l'évaluation des compétences langagières ne soit plus l'affaire d'un seul enseignant, mais de tous au sein de l'école.p.95

Les propositions faites à cette époque portaient notamment sur les contenus de formation, l'espace réservé à l'enseignement des différentes matières, notamment: la langue maternelle, la langue seconde, une troisième langue, l'histoire, les mathématiques, les sciences, le temps d'enseignement, la forme des bulletins scolaires et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et des communications de l'apprentissage. L'intention du gouvernement est de mettre en application les nouveaux contenus de formation dès septembre 1998 pour le début du primaire et de rénover progressivement les programmes d'études d'ici l'an 2000 (MEQ, 1997). Le ministère de l'Éducation espérait ainsi favoriser la réussite et la persévérance scolaires des élèves. Quel sens donner à ces deux concepts?

#### **1.2.4 La persévérance et la réussite scolaires**

La politique introduite par la Loi sur l'administration publique (LAP) a pour visée d'améliorer la qualité des services y compris en éducation. Dans le plan stratégique du MELS (2009-2013), le premier enjeu de cette politique est l'augmentation du taux d'obtention d'un premier diplôme ou d'une attestation d'études avant l'âge de 20 ans et l'orientation qui en découle est l'amélioration de la réussite et de la persévérance scolaires. Mais qu'est-ce qu'on entend par réussite et persévérance scolaires ? Dans cette section, les résultats scolaires et le niveau de réussite traduiront la même réalité.

Selon Baby, Guilbert et Savard (2004), la conception de la réussite scolaire relève de deux principales composantes. Tout d'abord, une composante psychopédagogique touchant l'apprentissage de l'élève, l'estime de soi, la motivation ou l'environnement éducatif. En second lieu, une composante socio pédagogique liée à l'apport des ressources matérielles et humaines.



Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1999) classent en deux dimensions les éléments qui influent sur cette réussite. Ces dimensions ont trait à des caractéristiques personnelles de l'élève et à des caractéristiques situationnelles. Les caractéristiques personnelles touchent autant le plan cognitif comme les aptitudes intellectuelles, la nature et l'organisation de la structure cognitive, que le plan affectif comme la motivation et la perception de soi. Les caractéristiques situationnelles se réfèrent aux approches pédagogiques, aux méthodes d'enseignement, aux méthodes d'évaluation des apprentissages, aux contextes d'apprentissage et à la nature des champs disciplinaires. Pour leur part, Ouellet, Couture et Gauthier (2000) regroupent la réussite scolaire dans une dimension personnelle, professionnelle, et dans une dimension scolaire.

Les écrits scientifiques consultés présentent la réussite éducative comme englobant la réussite scolaire. En effet, la dimension situationnelle de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1999) et la dimension socio pédagogique de Baby, Guilbert et Savard (2004) s'assimilent à la réussite scolaire. De plus, une dimension supplémentaire, tantôt qualifiée de personnelle (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1999; Ouellet, Couture et Gauthier, 2000) ou de psychopédagogique (Baby, Guilbert et Savard, 1994) est ajoutée à la réussite éducative. Les paragraphes suivants traitent des principaux éléments qui sont en lien avec la réussite scolaire.

### **1.2.5 Principaux éléments en lien avec la réussite scolaire de l'élève**

Les éléments en lien avec la réussite scolaire de l'élève présentés dans cette recherche sont: 1) l'enseignant; 2) la participation parentale; 3) la motivation scolaire de l'élève; 4) l'engagement de l'élève et la GAR en tant que modèle de gestion.

L'école secondaire possède un système relativement ouvert de croyances et de performances qui sont calibrées par le comportement et les indicateurs de

performance de l'enseignant. La participation de l'enseignant en classe joue donc un rôle de soutien important dans l'engagement de l'élève sur le plan des activités d'apprentissage (Skinner, Wellborn et Connell, 2008).

L'enseignant qui développe les comportements prosociaux en classe offre un soutien à l'élève ayant des besoins particuliers. En ce sens, Wenz-Gross et Siperstein (1997) croient fermement que l'enseignant joue un rôle majeur auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage quant à leur acceptation par les pairs. De son côté, Wiener (1987, cité dans Walter-Thomas, 1993) a réalisé une méta-analyse de 19 recherches, dont 15 d'entre elles montrent des élèves ayant des difficultés d'apprentissage avec un bas statut social auprès de leurs pairs. Les résultats laissent croire que cette faible acceptation par les pairs résulte d'une carence sur le plan des comportements prosociaux et dans l'emploi inapproprié de stratégies d'interaction sociales.

En ce sens, Diehl, Lemerise, Caverly, Ramsay et Roeberts (1998) montrent que l'acceptation de l'élève par les pairs augmente significativement la prédiction de la réussite. L'élève qui se trouve dans une classe ordinaire ayant un ou plusieurs amis a une meilleure réussite que celui qui n'en a pas. Une étude aurait avantage à vérifier ces faits auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. À l'inverse, l'élève marginalisé, maltraité, voire rejeté par ses pairs, a tendance à se désengager des activités de classe et à vouloir manquer l'école (Buhs et Ladd, 2001).

De l'avis de Tunstall (2003), l'enseignant a la plus grande influence quant à la socialisation de l'élève dans l'école. L'enseignant informe, enseigne, évalue, écoute, stimule la réflexion, est empathique et promeut ou non l'indépendance et l'estime de soi. Comme les parents, l'enseignant sert de modèle. Ces quelques éléments sont de nature à montrer que l'enseignant joue un rôle important dans la réussite de l'élève. Il est important d'ajouter que les attitudes et comportements de l'enseignant sont

différents d'un élève à l'autre. Ainsi, les élèves perçus comme en difficulté reçoivent les attitudes les moins positives de la part de leur enseignant (Potvin et Paradis, 2009).

D'autres acteurs sont importants pour favoriser la réussite de l'élève, il s'agit en second lieu des parents. Shumow, Vandell et Kang (1999) examinent la possibilité que la détermination du choix d'école par le parent favorise de meilleures relations entre la famille et l'école. Particulièrement pour les familles à faible revenu ou les familles de classe ouvrière, ils soulignent l'importance d'un bon contact et d'une bonne collaboration entre la famille et l'école.

Une étude réalisée par Deslandes (2010) indique que les mères s'engagent et participent généralement davantage au suivi scolaire que les pères. La participation parentale au suivi scolaire s'exprime dans la participation à la maison, par exemple dans la supervision et le suivi des travaux scolaires et dans la participation à l'école, par exemple dans les réunions (Deslandes, 2010). Pour l'élève ayant des besoins particuliers, l'encadrement parental semble jouer un rôle significatif dans le temps consacré aux devoirs et dans sa réussite (Deslandes, 2009).

Différents auteurs précisent que l'engagement des parents, par exemple dans les activités scolaires de l'élève, est un facteur important de leur réussite (Fan et Chen, 2001; Jeynes, 2005; Potvin et Paradis, 2000; Schweinhart et Wallgren, 1999; Shumow, Vandell et Kang, 1998; Stevenson et Baker, 1997). De plus, l'engagement parental joue un rôle dans la motivation et les attitudes scolaires positives de l'élève (Bloom, 1981, cité dans Stevenson et Baker, 1987). L'engagement parental se présente comme le degré selon lequel les ressources des parents sont perçues comme disponibles. Il reflète le rôle actif des parents dans la vie scolaire de l'enfant. Il fait



référence aux attitudes et comportements des parents concernés par l'éducation de leur enfant (Potvin, Paradis, 2004).

Le soutien parental et la participation sont importants, particulièrement pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Cela leur permet de compenser pour la piètre qualité des relations entre pairs dont ils font généralement l'objet (Wenz-Gross et Siperstein, 2008). Les élèves réussissent mieux lorsque leurs parents leur apportent du soutien affectif manifesté par des encouragements, des compliments, une aide ponctuelle. Or, les élèves ayant des besoins particuliers en contexte québécois semblent recevoir moins de soutien affectif de leurs parents (Deslandes, 2009). Potvin et Paradis (2009) mentionnent que le manque d'engagement parental, les attitudes et pratiques éducatives de parents qui ne soutiennent pas l'élève sont associées au décrochage scolaire.

De plus, la motivation scolaire de l'élève est une variable importante en lien avec la réussite éducative. Barbeau, Montini et Roy (1999, cités dans Ouellet, Couture et Gauthier, 2010) définissent la motivation scolaire comme: « un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire ». Pour sa part, Martin (1994, cité dans Goupil, 1999) précise que la motivation est fonction des attentes de succès et de la valeur accordée à la tâche, au succès ou à ses conséquences. Elle intervient à tout moment de la réalisation d'une activité ou à toutes les étapes de la démarche d'apprentissage.

La source de motivation est interne à l'enfant, aussi lorsque l'environnement social procure à l'enfant ses besoins psychologiques de base, la motivation s'épanouira (Skinner et Belmont, 1998). De plus, il est pertinent de mentionner les travaux de Skinner, Wellborn et Connell (1999) qui suggèrent que l'enseignant peut développer

la motivation scolaire de l'élève. Pour leur part, Gottfried, Fleming et Gottfried (2004) précisent davantage l'influence de l'environnement familial sur la motivation scolaire intrinsèque de l'élève. Leurs recherches portent sur les encouragements maternels qui sont directement reliés à la motivation scolaire intrinsèque de l'élève. Ces encouragements de la mère affectent significativement la motivation de l'enfant, donc, par le fait même, sa réussite.

Ainsi, l'environnement familial a une incidence sur la motivation scolaire de l'élève. L'environnement familial est de nature à promouvoir les ressources internes de motivation de l'élève. De même, Grolnick, Ryan et Deci (1999) suggèrent qu'un soutien et un engagement parental prédisposent positivement l'enfant à une meilleure compréhension, une compétence perçue et une relative autonomie, tous éléments d'une réussite.

Enfin, un lien de réciprocité est établi entre le comportement de l'enseignant et l'engagement de l'élève en classe. Pour l'élève, la participation de son enseignant aux activités individuelles auprès des élèves en classe a un impact majeur sur sa perception à l'endroit de son enseignant. Cela signifie que l'enseignant aime à communiquer avec un élève et cela a des effets persuasifs sur la façon dont l'élève interagit avec son enseignant. Ainsi, la perception d'un enseignant et ses comportements à l'égard de l'élève influent sur l'engagement de l'élève dans des activités d'apprentissage (Skinner et Belmont, 1998). Nous avons passé en revue les quatre facteurs de prédiction de la réussite scolaire et, le fait qu'une direction d'école soit attentive au bon fonctionnement de ces éléments peut influencer positivement sur la réussite scolaire de ces élèves. Par ailleurs, les principes qui sous-tendent le cinquième élément (la GAR) sont susceptibles d'aider à la réussite des élèves. Il s'agit de la connaissance organisationnelle de l'école. C'est à partir de cette connaissance qu'une direction élabore le projet éducatif et le plan de réussite pour

résoudre les problèmes de son école y compris la réussite scolaire des élèves. Le second aspect de la GAR est le facteur managérial qui renvoie à la capacité du directeur de gérer quotidiennement son école et de maîtriser d'autres dimensions environnementales de l'école telles que les relations avec son personnel, les parents, la communauté, les intervenants et autres. Le troisième aspect est relatif à la capacité de la direction de comprendre les problèmes de l'école à travers l'évaluation. Cette évaluation est fondamentale pour l'école en ce sens qu'elle sert en quelque sorte de « boussole ». Enfin, le quatrième aspect de la GAR en lien avec la réussite scolaire des élèves est la capacité de changer les choses. Ce dernier élément est également important puisque c'est à ce niveau que l'on voit l'exercice du leadership de la direction tant en termes de stratégie pour résoudre les problèmes et créer les projets mobilisateurs pour la réussite de ses élèves. Lorsque les facteurs de prédiction de la réussite scolaire mentionnés dans cette section sont présents, il est fort probable que les élèves persévèrent dans leurs apprentissages.

#### **1.2.6 La persévérance scolaire**

À la lumière des définitions données au concept de réussite scolaire et aux différentes dimensions qui lui sont associées et mentionnées dans les paragraphes précédents, la persévérance scolaire apparaît comme étant une dimension intégrante de la réussite scolaire. En effet, pour Chenard et Doray (2007), la réussite est le résultat de la coexistence d'un rendement scolaire qui reflète une note de passage et plus pour chaque cours et de la persévérance qui renvoie à la poursuite continue des études et de la diplomation dans le temps prescrit. Pour Roy (2008), la persévérance est une variable intimement liée à la réussite, à la différence qu'elle puisse être mesurée non pas uniquement à partir du constat en temps réel de la poursuite continue des études, mais à partir des intentions de poursuite exprimées par l'apprenant.

En somme, compte tenu des enjeux liés à la réussite et à la persévérance scolaires, il est plausible d'affirmer que, de façon presque soutenue, le Québec, à travers les multiples réformes ou politiques qu'il a entreprises, semble avoir une grande préoccupation quant à la qualité de son système éducatif en vue d'augmenter de façon significative la réussite et la persévérance scolaires des élèves.

Poursuivant cet effort d'augmenter la réussite et la persévérance scolaires, le MELS (1997) lança une réforme connue sous l'appellation « *Renouveau pédagogique* ». Celle-ci devrait permettre d'améliorer la qualité des apprentissages et la réussite scolaire des élèves. Cependant, face à l'ampleur de la baisse continue du taux de réussite des élèves du Québec en général et ceux de milieux défavorisés de l'île de Montréal en particulier, soit un taux de réussite très faible et un taux de décrochage plus élevé comparativement à la moyenne des élèves au Canada (Statistique Canada, 1996), d'autres mesures ont été entreprises pour améliorer les résultats scolaires. Il s'agit de l'initiative gouvernementale la « *Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA)* » et de l'intervention d'autres groupes tant au niveau local qu'au plan national, soient *La persévérance scolaire : un engagement collectif* et le rapport du *Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires*. Ces mesures ont porté entre autres sur la problématique de la réussite scolaire des élèves qui fréquentent des écoles situées en milieux défavorisés.

À Montréal, le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) a pour mandat de répartir, entre les commissions scolaires de l'île de Montréal, le solde de la taxe (CGTSIM, 2013). Pour mener à bien son mandat, le CGTSIM utilise depuis 1975, la carte de la défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans de l'île de Montréal, basée sur les données du recensement canadien, effectué tous les cinq ans. La dernière carte en date est celle de 2013 dans laquelle le CGTSIM subdivise le territoire couvert par les commissions scolaires en 481 zones qui



s'étalent sur l'île de Montréal. Une zone est un regroupement d'aires plus petites, appelées aires de diffusion, ayant des caractéristiques socioéconomiques communes, mais qui ne sont pas nécessairement contiguës (CGTSIM, 2013).

Chaque zone accueille en moyenne 459 familles avec enfants de moins de 18 ans. La carte de défavorisation permet d'exprimer la défavorisation scolaire en termes d'élèves issus de milieux défavorisés et de proposer une classification annuelle des écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal (CGTSIM, 2013). Cette stratégie qui consiste à mesurer la défavorisation des écoles publiques sur l'île de Montréal, en se basant sur une approche contextuelle (milieu) par opposition à une approche individuelle, a pour but « d'éviter le marquage et la stigmatisation des enfants des milieux défavorisés » (CGTSIM, 2013). Malgré cette façon de procéder, il est important de noter que la situation de défavorisation qui prévaut dans les milieux défavorisés de Montréal rend difficile les conditions d'apprentissages des jeunes et influence négativement les résultats scolaires de ces derniers. Par ailleurs, dans le souci de mieux aider ces milieux défavorisés, les autorités scolaires utilisent la classification suivante :

- Catégorie 1 : pourcentage cumulatif entre 0 et 20 % – École très défavorisée, c'est-à-dire accueillant une forte concentration d'élèves issus des milieux défavorisés;
- Catégorie 2 : pourcentage cumulatif entre 20 et 30 % – École défavorisée caractérisée par une moins grande concentration d'élèves de milieux défavorisés;
- Catégorie 3 : pourcentage cumulatif entre 30 et 100 % – École non défavorisée où l'on observe une faible concentration d'élèves de milieux défavorisés.

Dans cette étude, les écoles participantes sont toutes de catégorie 2, puisque leur pourcentage cumulatif se situe entre 20 % à 30 %.

Cette étude s'intéresse à cette clientèle parce que dans ces milieux, la réussite scolaire en préoccupe plus d'un actuellement, tant en recherche que dans les commissions scolaires (Downer et Pianta, 2008; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport MELS (2010); (Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011). En outre, plusieurs études révèlent que les élèves issus de milieux socio-économiquement faibles éprouvent plus de difficulté à l'école et accusent un retard scolaire plus marqué que ceux provenant de milieux mieux nantis (Coleman, 1966 ; Forquin, 1982 ; Sévigny, 2003). Les conséquences qui en découlent sont que les élèves venant de milieux défavorisés risquent d'abandonner davantage l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Plusieurs recherches confirment d'ailleurs que ces élèves maintiennent un taux de diplomation inférieur (Sévigny, 2003; Mellouki, 2010). C'est pourquoi cette clientèle mérite qu'on lui accorde une attention particulière si l'on veut contrer l'échec et le décrochage scolaire. Cela fut fait, entre autres, par la « *Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA)* »; la persévérance scolaire : un engagement collectif et le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire (MEQ, 2003).

### **1.3 La stratégie d'intervention agir autrement (SIAA)**

La Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA) a été implantée en 2002-2003 sur l'ensemble du territoire québécois, dans près de deux cent écoles secondaires accueillant la plus forte concentration d'élèves issus de milieux défavorisés dont l'objectif principal était de contrer les écarts de réussite entre les élèves des milieux défavorisés et ceux des milieux favorisés (Rapport SIAA, 2003). Devant le constat de la persistance des faibles résultats des élèves du Québec, notamment dans les milieux défavorisés (MELS, 2000), la SIAA visait également à soutenir le milieu

scolaire et les membres de son personnel dans le but de favoriser l'équité et l'égalité des chances de réussir entre les élèves issus de milieux défavorisés et ceux des autres milieux (MELS, 2008). Depuis l'implantation de la SIAA, plusieurs écoles du Québec ont bénéficié de plusieurs ressources afin d'atteindre leurs objectifs de réduire l'écart de réussite entre les élèves situés dans les deux milieux et d'augmenter le taux de réussite scolaire.

La SIAA soutenait l'intervention dès les débuts du processus de scolarisation afin de contrer l'impact des conditions sociales, culturelles ou économiques défavorables qui pèsent sur la trajectoire scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Implantée en 2002-2003 dans près de 200 écoles secondaires réparties sur l'ensemble du territoire québécois, la SIAA avait intégré en 2007-2008 plus de 500 écoles primaires. En 2010-2011, ce sont 778 écoles (554 écoles primaires et 224 écoles secondaires) et un peu plus de 200 000 élèves qui ont bénéficié du soutien et de l'accompagnement offerts par la SIAA pour un budget d'un peu plus de 43 millions de dollars. De plus, 64 nouvelles écoles secondaires situées en milieu défavorisé se joignent pour la première année à la *Stratégie d'intervention agir autrement* (SIAA). Les commissions scolaires dont relèvent ces écoles bénéficient d'une mesure budgétaire ajustée à la taille et au niveau de défavorisation des écoles ciblées (MELS, 2007). La répartition faite par chacune de ces commissions scolaires permettra aux écoles de mettre en œuvre ou de consolider des mesures qui auront un impact positif sur la réussite des élèves. Ces mesures sont par ailleurs prescrites par la (Loi 180, Art 96.7 et art 96.8).

Selon le projet de Loi 180, modifiant la Loi sur l'instruction publique, les écoles doivent analyser la situation de l'école au regard de la réussite éducative et, sur la base de cette analyse, élaborer un projet éducatif dans lequel sont déterminés des objectifs d'amélioration ainsi qu'un plan de réussite annuel comportant des mesures

concrètes permettant d'atteindre ces objectifs. La SIAA venait en quelque sorte à préciser les diverses composantes reliées à cet effort de planification. En effet, selon la SIAA, cette planification devrait permettre aux différentes écoles de mieux structurer leur intervention afin d'aider leurs élèves à réussir.

En somme, la démarche de planification de la SIAA devrait permettre de réaliser un plan d'action structurant et intégrateur qui témoigne d'une grande cohérence et d'une forte continuité entre chacune des parties qui la composent. Cette démarche devrait ultimement permettre la réduction des inégalités scolaires et l'augmentation du taux de réussite des élèves. Pour y arriver, plusieurs éléments en termes de planification sont attendus.

### **1.3.1 Les éléments attendus d'une planification en vue de la réussite scolaire**

Dans le rapport de la SIAA (MELS, 2008), les éléments qui sont considérés comme prioritaires pour juin 2008 étaient les suivants: (i) les écoles sont invitées à entreprendre une démarche leur permettant de déposer les éléments attendus, soient les projets éducatifs et les plans de réussite ainsi que d'autres éléments qu'elles ont pu compléter; (ii) pour ce qui reste à finaliser, les écoles pourront prévoir un échéancier assurant le dépôt d'une planification complète pour juin 2009. Pour y voir clair, les écoles étaient invitées à joindre en annexe à leur envoi le dernier plan de réussite adopté par le conseil d'établissement. Ainsi, deux grands axes étaient retenus, à savoir le portrait de la situation de l'école et l'analyse de cette situation.

### **1.3.2 Le portrait de la situation de l'école**

Selon la SIAA (MEL, 2008), l'efficacité de l'intervention dans un milieu défavorisé donné repose sur l'identification des enjeux qui lui sont propres. En réalisant un

portrait complet et une analyse de leur situation, les écoles se donnent les bases solides nécessaires pour éclairer le choix des priorités, des objectifs et des moyens les mieux adaptés à leur situation.

C'est à l'étape de l'analyse de la situation du portrait que la communauté éducative tente de rassembler le plus d'informations possible pouvant éclairer la situation de l'école en rapport avec diverses dimensions reliées à la réussite des élèves. Ce portrait sera composé, au début, de certaines facettes considérées comme incontournables, puis se raffinera avec le temps. Ces facettes constituent le développement d'une vision commune; la mobilisation et la participation du personnel de l'école et la mise en place d'un processus continu de planification mobilisateur et utile comprenant des données fiables et une analyse des forces et des vulnérabilités; des échanges sur les causes des problèmes ciblés et une analyse de l'efficacité des pratiques en cours entre autres.

Pour assurer une lecture exacte de la réalité, la recherche en milieu défavorisé indique qu'il faut appuyer le portrait sur des données : données d'apprentissage (par exemple, les résultats dans certaines matières), données démographiques (par exemple, le nombre de devoirs non faits par classe et par sexe), données de perception (par exemple, ce que les élèves pensent du climat de l'école), et données de processus (par exemple, comment l'école s'y prend pour venir en aide aux élèves ayant besoin d'aide avec leurs devoirs et leçons)<sup>5</sup>. Pour y parvenir, un guide<sup>6</sup> est mis à la disposition de chaque école. Une fois ces données recueillies, une stratégie est mise

---

<sup>5</sup> Pour une explication plus complète des types de données, voir Victoria L. BERNHARDT, *The School Portfolio*, Eye on Education, New York, 1999.

<sup>6</sup> <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/csc/promotion/pdf/19-7062.pdf>

en place pour résoudre spécifiquement les problèmes liés à la persévérance et la réussite scolaires dans l'établissement participant.

### **1.3.3 Analyse de la situation**

#### *Forces et défis en rapport avec les éléments du portrait de l'école*

En outre, le rapport de la SIAA (2011, p. 17) cite un certain nombre de faits rapportés par les études scientifiques à savoir que les conditions sociales, culturelles ou économiques difficiles peuvent avoir des conséquences néfastes sur la réussite scolaire des élèves. Il mentionne par ailleurs que les expériences liées au langage, et plus particulièrement celles liées à la lecture, sont déterminantes. L'école peut jouer un rôle de premier plan à cet égard, notamment en ce qui concerne les apprentissages et la motivation.

Le redoublement et le retard scolaires au primaire sont le plus souvent attribuables aux difficultés en lecture et en écriture. Ces faiblesses se répercutent sur la réussite des élèves dans toutes les matières, tout au long du secondaire. Une étude (Duncan et autres, 2007) cible d'ailleurs l'éveil à la lecture avant l'entrée à l'école comme un des éléments pouvant le mieux prédire le succès des élèves à l'école. La classe est un lieu privilégié pour favoriser le développement de compétences et l'acquisition de connaissances. Les activités qui se vivent en classe ont un pouvoir réel sur le développement de l'élève qui vit dans un milieu défavorisé. Or, pour arriver à une prise en compte réelle de ce qui se passe en classe, l'école doit prendre en main toute la planification des apprentissages des élèves. Ce principe est d'ailleurs préconisé par la Loi sur l'instruction publique (MELS, 2005. Art 96.7 et art 96.8). Cependant, malgré les efforts déployés par les écoles bénéficiaires des mesures de la SIAA, le Rapport mentionne que les taux de diplomation et de qualification des dernières



années montrent que plusieurs de ces écoles figurent parmi celles où la persévérance scolaire est la plus faible. Par ailleurs, selon la Loi sur l'instruction publique (art. 37), toute école du Québec doit se doter d'un projet éducatif contenant les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves. Les écoles secondaires ne peuvent donc se soustraire à cette obligation. En milieu défavorisé, l'exercice est d'autant plus important qu'il permet à la communauté éducative d'une école de mieux centrer ses interventions pour générer un impact plus important.

La Loi 180 impose à chaque milieu scolaire de définir des orientations adaptées à son milieu, donc qui découlent d'une analyse de la situation particulière de cette école. Elle impose aussi d'établir des objectifs pour *améliorer la réussite* des élèves par rapport au taux de réussite actuel (art 96.7). Il s'agit donc d'orientations et d'objectifs **stratégiques**, c'est-à-dire qui visent, sur une période donnée, à améliorer la situation par rapport à la situation actuelle. Lorsqu'il est prouvé que les nouvelles façons de faire de l'école sont efficaces, elles sont adoptées par l'école. Il sera alors possible de regarder de nouveau la situation et se donner de nouvelles orientations et de nouveaux objectifs. C'est un des objectifs du projet éducatif et du plan de réussite. D'autres initiatives ne sont pas en reste, puisque les commissions scolaires sont organisées autour de la question de la persévérance scolaire et de la réussite éducative sous le slogan « La persévérance scolaire : un engagement collectif ».

#### **1.4 La persévérance scolaire : un engagement collectif**

En octobre 2008, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) a lancé un large mouvement de mobilisation en faisant appel à chacune des régions du Québec pour tenir des assises régionales sur la persévérance et la réussite scolaires. Cette vaste mobilisation visait notamment à :



- a) permettre aux commissions scolaires et aux établissements d'exposer la situation qui prévaut dans leur milieu respectif;
- b) identifier les mesures porteuses de succès dans le but d'en assurer la diffusion au niveau provincial.

Selon les milieux, ces assises ont pris différentes formes (rencontres de partenaires, forums, semaines d'activités sur la persévérance...) afin de s'adapter au contexte de chaque région et de répondre à leurs attentes et à leurs besoins. Toutes ces actions avaient pour but ultime de garder les élèves dans les établissements et de contribuer à faire de la persévérance scolaire et de la réussite éducative une priorité pour l'ensemble de la société québécoise.

Ainsi, dans le but de mieux coordonner leurs actions, les différentes régions à travers leur commission scolaire avaient fait parvenir un bilan de leurs travaux à la FCSQ qui a compilé et analysé l'information reçue. À partir du traitement de ces données, une série de constats a été tirés de l'analyse des documents reçus et chaque commission scolaire a dressé une liste d'activités réalisées en 2008-2009. Cette liste brosse par ailleurs un portrait des caractéristiques de chacune des régions et présente une série de projets visant la persévérance et la réussite scolaires.

#### **1.4.1 Bilan de la région de Montréal**

Le 4 mai 2009, les commissions scolaires de Montréal, de la Pointe-de-l'Île, de Marguerite-Bourgeoys, de Laval, d'English-Montréal et de Lester-B.-Pearson ayant fait le point sur la situation problématique de l'échec sur l'île, ont tenu des assises régionales sur la persévérance scolaire. Ainsi, plus de 600 personnes ont participé à cette rencontre afin de permettre aux divers acteurs du milieu de partager les mesures porteuses de succès et d'améliorer ensemble les stratégies d'intervention dans le but de favoriser la persévérance et la réussite scolaires.

Parmi ces activités, une période de discussion a notamment porté sur les facteurs externes aux élèves, soit : l'effet-école, l'effet famille, l'effet enseignant et l'effet économique. Lors de cet événement, on a procédé au lancement du Réseau réussite Montréal, un groupe de 25 partenaires montréalais qui s'unissent pour travailler à accroître la persévérance scolaire dans une région dont les caractéristiques socioculturelles et autres constituent un défi de taille.

#### **1.4.2 Les caractéristiques de la région de Montréal**

La région est composée d'un milieu urbain et d'une clientèle multiethnique plus forte que partout ailleurs dans la province. La population scolaire est également plus importante comparativement à l'ensemble du Québec. Il y a une plus forte concentration d'écoles situées dans des milieux défavorisés avec une plus grande concentration d'élèves allophones.

En somme, dans la région de Montréal, différents diagnostics organisationnels démontrent que la persévérance et la réussite scolaires sont des défis de taille, particulièrement dans le contexte de la ville de Montréal caractérisé par un indice de pauvreté élevé et l'intégration d'élèves d'origines diverses. En outre, d'autres initiatives se sont manifestées en faveur de la lutte pour la réussite scolaire des élèves du Québec : c'est le cas du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires dont un des rapports a fait ressortir d'importants enjeux liés à la réussite scolaire des jeunes Québécois (Mellouki, 2010)

#### **1.5 Le rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires**

Préoccupé par le phénomène de l'échec et de l'abandon scolaires, ce groupe a fourni une étude qui dresse un tableau assez sombre de la situation de la persévérance et de

la réussite scolaires au Québec. D'emblée, l'étude montre que « l'éducation est non seulement un levier important pour lutter contre la pauvreté, mais représente la condition à un enrichissement social, culturel et économique de la société québécoise » (p. 9). Aussi, citant le rapport du programme international de suivi des acquis scolaires (OCDE, 2008), l'étude affirme que les Québécois peuvent se réjouir du fait que leur système d'éducation forme de jeunes diplômés relativement compétents comparés à leurs pairs ailleurs dans le monde. Cependant, selon les données du MELS (2009), trop de jeunes ne terminent pas leur formation secondaire ou professionnelle, ce qui a de graves conséquences pour les individus et sur la société dans son ensemble.

Il est important de noter que 69 % seulement des jeunes complètent leur formation secondaire ou professionnelle avant l'âge de 20 ans. Des 31 %, les deux tiers sont en situation de décrochage, soit temporaire, soit définitif; l'autre tiers n'est pas en situation de décrochage proprement dit puisqu'il fréquente encore l'école, en formation professionnelle ou à l'éducation des adultes. (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires, 2009)

De façon générale, la situation s'est peu améliorée depuis un peu plus de deux décennies (MELS, 2010). L'éducation des adultes, notamment, a certes contribué à diminuer le nombre de « décrocheurs à vie », mais pour ce qui est du taux d'obtention du diplôme avant l'âge de 20 ans, celui-ci reste pratiquement inchangé (*Ibid.*). Cet état de la situation a des conséquences néfastes sur la société québécoise.

### **1.5.1 Les conséquences de l'échec scolaire au Québec**

L'étude réalisée par le groupe d'action (2009) montre que le décrochage scolaire est un drame pour l'individu. Une analyse statistique des conséquences du décrochage

démontre que les non-diplômés touchent des revenus annuels moyens inférieurs à ceux des diplômés, constituant un manque à gagner de l'ordre de 439 000 \$ au bout de leur vie active en valeur non actualisée (Fortin, 2008). Plus touchés par le chômage, les non-diplômés composent la majorité des assistés sociaux et constituent l'essentiel de la population carcérale, alors qu'ils sont minoritaires dans la société. Enfin, les décrocheurs vivent moins longtemps et ils sont plus exposés au risque de dépression. Le décrochage scolaire a aussi de graves conséquences pour la société dans son ensemble. Les non-diplômés participent généralement moins à la vie citoyenne et ils contribuent donc moins au renforcement du tissu social québécois.

Aussi, les conséquences sociales et économiques sont lourdes. Selon Fortin (2008), le décrochage des 28 000 jeunes par cohorte représente pour le gouvernement un manque à gagner de 1,9 milliard de dollars, en valeur actualisée. Ce manque à gagner est constitué de taxes et d'impôts non perçus ainsi que de dépenses sociales additionnelles généralement associées à un décrocheur sur la durée de sa vie. D'une façon imagée, c'est comme si le gouvernement signait chaque année une hypothèque de 1,9 milliard de dollars. De son côté, Mellouki (2010) souligne que les élèves qui décrochent sont plus susceptibles de vivre dans la pauvreté avec les conséquences que cela implique.

Vu sous un autre angle, le décrochage met en péril non seulement la cohésion sociale (accroissement de la pauvreté par le manque de qualification des jeunes), mais également la vigueur économique du Québec en privant la société québécoise de travailleurs qualifiés. Le phénomène inquiète d'autant plus si l'on regarde l'évolution démographique du Québec: dans moins de 20 ans, le Québec ne comptera plus que 2,5 personnes en âge de travailler pour chaque personne de 65 ans et plus (Statistique Canada, 2010).



En somme, comme les sections ci-dessus l'indiquent, la persévérance et la réussite scolaires constituent une problématique majeure pour le Québec et une préoccupation constante des autorités politiques et scolaires. Ce souci se trouve au centre des différentes réformes que l'Éducation a connues. La GAR est une de ces politiques dont l'introduction dans l'administration des écoles Québécoises devrait permettre nous dit-on d'améliorer la réussite scolaire (MELS, 2009-2013). Cependant, malgré cette ambition fort légitime d'améliorer la réussite scolaire des élèves en fixant des balises à travers des plans stratégiques du MELS et des CS avec un objectif national de porter le taux de réussite des élèves à 80 % d'ici 2020, la situation en termes de persévérance et de réussite scolaires reste relativement précaire pour l'ensemble du Québec et particulièrement Montréal (Mellouki, 2010). Par ailleurs, puisque notre étude s'intéresse particulièrement à quelques écoles situées dans des milieux défavorisés de Montréal, nous examinerons la situation particulière de Montréal en termes de réussite scolaire.

## **1.6 La situation de la réussite scolaire au Québec et à Montréal**

Selon le MELS (2009), un grand nombre de garçons ne réussit pas, car environ 30 % de ceux-ci décrochent<sup>7</sup>. Selon les mêmes sources, les filles quittent également l'école prématurément dans une proportion de 20 % et beaucoup d'élèves sont en situation de retard scolaire, notamment ceux qui ont doublé au moins une fois leur parcours scolaire. En effet, environ 65 % de ces élèves seront en situation d'abandon scolaire. Les élèves qui fréquentent les écoles de milieux défavorisés sont dans une situation précaire, puisque 35 % d'entre eux quittent l'école avant d'obtenir un diplôme ou une qualification, comparativement à 20 % dans les autres milieux. Parmi les élèves

---

<sup>7</sup> Personne qui quitte en cours d'études, sans terminer le cycle commencé (Legendre, 2005)

immigrants, récemment arrivés au Québec, près de 40 % ne persévèrent pas jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification. Quelques 5 000 élèves quittent l'école chaque année après n'avoir complété qu'une 1<sup>re</sup> ou une 2<sup>e</sup> année du secondaire. De plus, 6 000 élèves, environ, quittent l'école annuellement après s'être rendus jusqu'en 5<sup>e</sup> année du secondaire (*Ibid.*).

À Montréal, il y a une population scolaire fortement allophone ainsi que des jeunes et des adultes provenant de milieux à faible revenu. Ces deux caractéristiques de la population scolaire (provenance d'un milieu pauvre et pluriethnique) sont tout particulièrement présentes en formation générale des jeunes et en formation générale des adultes. En 2009-2010, à la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la proportion d'élèves du secteur des jeunes provenant d'un milieu à faible revenu est de 52,3 % une forte proportion d'adultes en formation doit également jongler avec une situation financière, familiale et professionnelle difficile (CSDM, 2011). Certaines recherches démontrent un lien significatif entre la pauvreté et l'échec scolaire (Colman et *al.* 1966), cité par Lessard (2008). À court terme, l'élève de milieu défavorisé risque davantage de faire face à des retards scolaires, à des échecs répétés, à diverses difficultés d'adaptation et, à plus long terme, à des possibilités de décrochage scolaire. La situation est pire à la commission scolaire de Montréal où on retrouve des taux de décrochage de 50 % et des taux de réussite qui ne dépassent pas les 50 % comparativement à 70 % pour l'ensemble du Québec (CSDM, 2011). La situation est sensiblement la même à la Commission scolaire Marguerite- Bourgeoys et à la Commission scolaire de la Pointe de l'Ile où les taux d'échec sont respectivement de 30 % et 35 % (MELS, 2010).

Ces résultats scolaires relativement faibles cités ci-haut semblent justifier la détermination des autorités du Québec à trouver les voies et moyens de mettre en place un système scolaire où la persévérance et la réussite scolaires seront au rendez-

vous. La mise en place des diverses politiques ou réformes dont la gestion axée sur les résultats (GAR) constitue un des moyens privilégiés par les autorités pour résoudre les divers maux auxquels le système scolaire québécois est confronté.

### **1.7 La gestion axée sur les résultats**

Les principes qui guident l'instauration de la GAR en éducation, suggèrent que les résultats des élèves seront meilleurs si les différents acteurs travaillent dans la transparence, définissent clairement les objectifs à atteindre et disposent des moyens suffisants pour réaliser cette politique de la GAR (MELS, 2008). Selon Lessard *et al.* (2008),

[...] cette obligation de résultats (GAR), dans le cadre de la décentralisation, est déléguée aux unités du système, aux ordres d'enseignement et aux établissements pris un à un. L'État contraint les établissements à mieux performer, fixant des seuils et des cibles ou, comme il arrive dans les cas des établissements universitaires, en permettant à ceux-ci de participer à la définition même des seuils, des indicateurs et des cibles.

Cependant, dans le domaine de l'éducation au Québec, le consensus n'a pas été établi quant à l'introduction de la GAR, car il n'y a pas eu de débat sur cette question (Dembelé, 2012). En effet, c'est autour de l'application de la Loi sur l'administration publique (LAP) et de la Loi sur l'instruction publique (LIP) que les uns se sont démarqués des autres (Lessard et Meirieu, 2004). En exigeant que chaque école primaire ou secondaire se dote d'un projet éducatif qu'elle met en œuvre dans le cadre d'un plan de réussite, la L.I.P institutionnalise, du moins de façon formelle, l'opération Plan de réussite lancée en 2000 dans la foulée du Sommet du Québec et de la jeunesse, sommet au cours duquel fut pris l'engagement de « favoriser la réussite du plus grand nombre ». Cette loi accorde ainsi une certaine autonomie aux

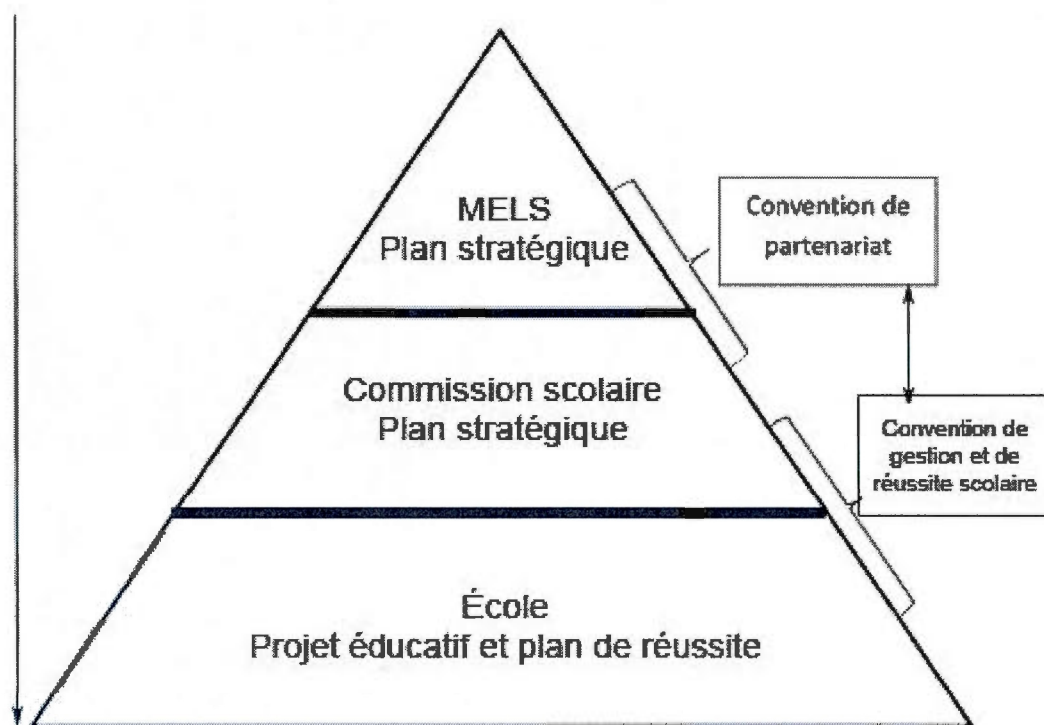


écoles parce que le bon sens voudrait que les acteurs locaux soient plus aptes à comprendre et à résoudre les problèmes quotidiens auxquels ils font face.

Rappelons que la GAR n'est pas spécifique au Québec. En effet, un peu partout se développe un nouveau mode de régulation de l'éducation, comprenant, au palier central, la construction d'un ensemble d'indicateurs quantitatifs de rendement interne et externe du système éducatif, à l'aune duquel chaque établissement, de la maternelle à l'université, est désormais évalué et comparé (OCDE, 2005). Ces indicateurs portent entre autres sur le ratio enseignant/nombre d'élèves; ressources financières allouées et résultats scolaires; l'accès ou taux brut de scolarisation/produit intérieur brut (PIB)...

Dans le but de contrôler davantage certains paramètres susceptibles d'aider à la réussite scolaire et d'assurer l'institutionnalisation de la gestion axée sur les résultats en éducation, le gouvernement adopte en 2008 le projet de loi 88 (Québec, 2008) qui vient encadrer les responsabilités des écoles, des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Cette modification à la Loi sur l'instruction publique oblige dorénavant la signature d'une entente entre le Ministère et chacune des commissions scolaires et entre ces dernières et les écoles dont elles ont la responsabilité. Une convention de partenariat convenue entre le ministère et chaque commission scolaire établit les moyens que cette dernière entend mettre en œuvre pour atteindre les objectifs issus de sa planification stratégique ou ceux fixés par le ministère ainsi que les modalités de contribution du ministère à l'atteinte des objectifs de la commission scolaire. À la suite de la fixation de ces objectifs, une convention de gestion et de réussite éducative est signée entre la commission scolaire et chacune de ses directions d'école établissant les ressources et les mesures de soutien et d'accompagnement de la commission scolaire qui contribueront à l'atteinte des objectifs mesurables déterminés dans le plan de réussite

de l'école. Le personnel de l'école doit être consulté sur cette convention. Ainsi, il est possible de représenter la GAR en éducation comme suit :



**Figure 1.1** Différents paliers scolaires supportant la GAR

Comme nous pouvons le constater, la GAR exige un changement majeur, puisque, une certaine interaction est faite (la stratégie) émanant du MELS. Les commissions scolaires devant élaborer leur stratégie avec celle du MELS et enfin, les écoles devant tenir compte des orientations du plan stratégique de la commission scolaire pour élaborer leur projet éducatif et leur plan de réussite. À travers cet enchainement des plans stratégiques partant du MELS et passant par les commissions scolaires avant d'atterrir dans les écoles, il est possible d'appréhender les défis de coordination. En effet, plus souvent qu'autrement, les décisions sont descendantes et ne prennent pas en compte certaines réalités locales (Mellouki, 2010)

À travers les plans stratégiques du MELS et de la commission scolaire, toutes les écoles doivent rendre des comptes et être imputables des actions qu'elles auront entreprises en vue d'améliorer la réussite scolaire des élèves. Cependant, malgré la bonne intention de cette politique, un défi de taille se pose à sa réalisation : la résistance des enseignants et des syndicats d'enseignants à la mise en œuvre de cette politique (Mellouki, 2010). Par ailleurs, aucune étude systématique n'est faite au Québec sur le sujet et tout jugement actuel sur l'impact de la GAR par rapport à la réussite scolaire des élèves ne peut relever que de la perception. En effet, l'importance de s'attarder sur la perception des acteurs se justifie par le fait que la perception a fait l'objet de plusieurs études en éducation et l'intérêt accordé à cette notion s'est accru à partir des années 1980 (Schunk, Meece et Lawrence, 1992). Ces auteurs soulignent que la perception influence fortement la motivation de l'apprenant. Étant donné que les acteurs scolaires sont dans une phase d'appropriation de la GAR, connaître la perception qu'ils ont de la GAR peut aider les autorités scolaires à réaménager certains dispositifs de cette politique afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves. Par ailleurs, même si nous ne disposons pas d'études sur la GAR, certaines expériences (américaines et ontariennes) rapportées par Lessard (2008) permettent de jeter un regard sur la contribution de la GAR à la persévérance et la réussite scolaires des élèves.

En résumé, la GAR, comme politique publique, semble avoir des visées louables par le fait qu'elle se préoccupe de la qualité des services éducatifs offerts aux élèves du Québec. Cependant, en éducation, étant donné le manque de préparation des enseignantes et enseignants, selon Mellouki (2010), pour faire face à sa mise en œuvre, leur réaction négative peut constituer un défi supplémentaire à son implantation et entraîner ainsi des effets négatifs sur la persévérance et la réussite des élèves. Par ailleurs, la manière de mettre en œuvre un projet peut elle-même être la

source de l'échec si elle n'est pas mûrement planifiée? Ce qui nous amène à poser les questions de recherche suivantes:

## **1.8 Questions et objectifs de recherche**

### **Questions de recherche**

- 1) Comment le processus de la gestion axée sur les résultats (GAR) a-t-il été mis en place dans des écoles secondaires à Montréal, notamment en milieux défavorisés?
- 2) Quelles perceptions les directions et les enseignants d'écoles secondaires à Montréal (en milieu défavorisé) ont-ils de l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves. ?

### **Objectifs de la recherche**

1. Décrire le processus de la mise en œuvre de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés;
2. Analyser le processus d'appropriation par des acteurs (direction et enseignants) de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés par des acteurs.

Le prochain chapitre présente le cadre conceptuel de la recherche.

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Pour préciser le cadre d'analyse de l'étude, les concepts majeurs qui caractérisent le problème de recherche sont définis dans ce chapitre, à savoir la gestion axée sur les résultats, la perception ainsi que les milieux défavorisés. Il importe également d'explorer les courants de pensée qui traitent de ces concepts. De la sorte, nous spécifions les fondements du questionnaire, les assises théoriques du guide d'entrevue ainsi que les balises du cadre d'analyse des données.

Le présent chapitre définit les différents concepts qui revêtent différentes acceptions et interprétations dans le cadre de notre recherche. La gestion axée sur les résultats, la perception et les milieux défavorisés.

#### 2.1 La gestion axée sur les résultats

Dans cette partie, nous ferons un bref historique de l'introduction de la gestion axée sur les résultats dans l'administration québécoise de façon générale, ensuite de façon spécifique à l'ordre d'enseignement primaire et secondaire à partir de l'introduction de la loi 88 en 2008.

Selon Emery (2011), la gestion axée sur les résultats est l'une des nombreuses variantes du *management by objectives* dont l'origine remonte aux années d'après-guerre, notamment dans le célèbre ouvrage de Drucker ou encore dans celui d'Osborne (Drucker, 1954; Osborne, 1965). Dans le cadre des organisations publiques, le terme le plus utilisé depuis plusieurs décennies est celui de la



« performance », en particulier dans les écrits de l'OCDE (OCDE, 1997, 2005a et 2005b). Ces publications apportent une contribution importante aux débats persistants sur la réforme du secteur public. Ces débats mettent en exergue la possibilité pour les organisations publiques y compris l'éducation d'améliorer leur performance et de produire plus de résultats en adoptant ou en adaptant certaines pratiques en vigueur dans le secteur privé afin de se rapprocher davantage du fonctionnement de l'entreprise privée (Leclerc, 2000). Le Québec faisant face à plusieurs déficits budgétaires depuis les années 1980 a subi des pressions de la part des maisons de cotation et des institutions financières internationales. Cela a été certainement la raison qui a amené les autorités gouvernementales à revoir le mode de fonctionnement de l'ensemble des services offerts aux citoyens (Joannis et autres, 2005). C'est certainement une des raisons de l'introduction de la GAR dans l'administration publique du Québec.

### **2.1.1 Les préoccupations liées à la performance de l'administration publique au Québec**

Au Québec, c'est en 1981 qu'un rapport connu sous le nom de Rapport Bisailon est venu tirer la sonnette d'alarme sur l'état des finances publiques et sur la nécessité de procéder à une réforme de la fonction publique (Leclerc, 2001). Ont suivi de nombreux textes législatifs étalés sur une période d'un peu plus d'une vingtaine d'années et corroborés par la Loi sur l'administration publique, en mai 2000 (Côté, 2003). Au fil des expériences et des lois promulguées entre 1981 et 2000, les observateurs auront noté une évolution du système administratif québécois, traditionnellement axé sur ses moyens, ses règles de fonctionnement et ses ressources, vers une gestion publique plus préoccupée par son efficacité<sup>8</sup>, son efficience<sup>9</sup>, ses

---

<sup>8</sup> Efficacité : Mesure du rapport entre les résultats obtenus et les objectifs établis (Vérificateur général du Québec, 1999). Pour d'autres, l'efficacité signifie « do the right things » (Helms, 2000).



économies<sup>10</sup> et le sens de l'équité (Mazouz et Tremblay, 2006; Mazouz, Tremblay et Facal, 2005). En mai 2000, l'Assemblée nationale du Québec adopte la loi sur l'administration publique (LAP, 82) afin de moderniser la gestion publique tout en portant un intérêt particulier sur l'obtention de résultats mesurables. Comme nous pouvons le constater, il est plausible d'affirmer que cette loi a jeté les bases de la GAR que nous connaissons actuellement en éducation au Québec. Dans les sections suivantes, nous traiterons de la GAR en éducation ailleurs et au Québec.

### 2.1.2 La gestion axée sur les résultats en éducation

Bien que l'intérêt pour la gestion axée sur les résultats soit récent dans le domaine de l'éducation, cette approche n'est pas nouvelle en soi. Sans qu'elle ait été désignée sous cette appellation, on dénote son utilisation depuis au moins les années 1950 dans les organisations de type divisionnaire (Mintzberg, 2002). Une organisation divisionnaire est caractérisée par des unités de prestation de services (ou de production) ayant des mandats plutôt différenciés à réaliser en raison de territoires ou clientèles différents et/ou de gammes de produits ou services diversifiés (*Ibid*).

L'organisation scolaire au Québec, comme à beaucoup d'endroits en Occident, présente une structure qui s'apparente à cette formule. Ce type d'organisation, en

---

<sup>9</sup> Efficience: Rapport entre les biens ou les services produits et les ressources utilisées (productivité), établi en fonction du niveau de services requis (qualité des services) pour l'atteinte des résultats d'un programme (Vérificateur général du Québec, 1999). Pour d'autres, l'efficience signifie « do the things right », c'est-à-dire se soucier du degré d'économie avec lequel le processus consomme des ressources en termes de coûts, d'énergie, de temps, de gâchis (Helms, 2000). Toutes les activités, les tâches, les opérations, les méthodes ou tous les outils qui ne créent pas de valeur ajoutée lors de la production sont considérés comme inefficients.

<sup>10</sup> Économie: Le souci de réduire les coûts relatifs à l'acquisition des ressources humaines, matérielles, financières, informationnelles et autres nécessaires à la mise en place du programme, de la stratégie ou du service. C'est aussi l'acquisition des intrants au meilleur coût possible (Voyer, 1999).

raison de sa fragmentation, conduit tout naturellement à une certaine décentralisation de ses unités de prestation de services et à un fonctionnement où les cadres opérationnels sont tenus responsables des résultats des unités qu'ils dirigent (Collerette, 2010).

La fonction principale de la gestion axée sur les résultats est de faciliter la régulation dans une organisation et elle est particulièrement bien adaptée aux organisations plutôt décentralisées (Pelletier, 2011). Par définition, dans ce type d'organisation on souhaite que les unités de prestation de services puissent disposer d'une certaine autonomie dans la définition des moyens et des stratégies pour leur permettre de s'adapter aux caractéristiques de leur clientèle et de leur contexte particuliers. Toutefois, bien que disposant d'une certaine autonomie, ces unités ne s'appartiennent pas et sont tenues de produire des résultats correspondant aux objectifs qui leur sont confiés ; elles doivent également accepter d'être soumises à certains mécanismes de coordination qui permettent d'assurer la cohérence d'ensemble (Leclerc, 2001). Dans l'administration publique, les organisations existent en vertu d'une mission qui leur a été attribuée par voie législative et par rapport à laquelle elles doivent rendre des comptes (Leclerc, 2001). Se pose alors le problème des mécanismes à privilégier pour trouver un équilibre efficace entre l'autonomie des unités et le besoin d'alignement et de cohérence de l'ensemble de l'organisation (Lawrence et Lorsch, 2009).

Dans les organisations de type bureaucratique, la recherche d'alignement et de cohérence<sup>11</sup> relève en grande partie de la haute direction qui par le biais de politiques et de procédures détermine les objectifs, les moyens et les stratégies auxquels les unités de prestation de services doivent se conformer ; on met ensuite en place une

---

<sup>11</sup> La cohérence inclut le synchronisme entre les unités et niveaux de même que le respect de la mission et l'atteinte de résultats conformes aux attentes énoncées.

batterie de mécanismes de contrôle pour s'assurer de leur respect. On est alors axé principalement sur les moyens et les processus, avec l'hypothèse que leur application devrait produire les résultats escomptés.

Dans les organisations décentralisées, souvent on réussit à concilier les besoins d'autonomie et de cohérence en rendant les gestionnaires imputables des résultats de leurs unités et en mettant en place des mécanismes de monitoring des résultats et de reddition de comptes facilitant la régulation à l'échelle des unités et l'échelle d'ensemble. Bref on rend les gestionnaires responsables des résultats et c'est sur ces résultats qu'ils doivent rendre des comptes plutôt que sur les moyens et les processus déployés. La seule garantie qu'offre un contrôle sur les moyens et processus c'est que les gens fassent ce qui est demandé, pour autant qu'il y ait une surveillance adéquate.

On se donne ainsi un cadre qui permet d'assurer la cohérence d'ensemble, tout en se donnant des outils pour vérifier que les résultats atteints correspondent à ceux recherchés, sans enlever aux unités du terrain la marge dont elles ont besoin pour s'adapter à leur contexte particulier. Colletette (2010) signale qu'il est important de comprendre qu'une approche axée sur les résultats n'exclut pas la présence de politiques et procédures devant s'appliquer à l'ensemble de l'organisation. Toutefois, leur nombre et leur étendue devraient être limités aux éléments essentiels afin de laisser aux unités opérationnelles la capacité de s'adapter à leur réalité. L'obligation de résultats est susceptible de donner la garantie d'un engagement adéquat des acteurs concernés (Leclerc, 2001). Cependant dans un tel exercice, il est impératif que les acteurs soient sensibilisés, qu'un comité de pilotage soit mis en place, que les responsables soient formés et qu'il y ait une évaluation continue de leurs actions (Gordon, 1980).

La GAR semble être en émergence en éducation. L'Ontario a introduit dans son système d'éducation en 2003 une reddition de comptes axée sur les résultats, avec des cibles nationales à atteindre pour certaines matières et certains degrés jugés critiques, le tout conjugué à un monitoring annuel des résultats. On a accompagné cette initiative d'efforts importants de développement des compétences pédagogiques du personnel enseignant. Le Conseil des Écoles catholiques de Langue française Centre-Est en Ontario a instauré un tel fonctionnement au niveau de ses établissements ; son rapport annuel publié sur le Web<sup>12</sup> fournit une belle illustration de l'état d'esprit de cette approche et permet de suivre l'évolution des résultats des élèves au fil des années. Le département d'éducation de la ville de New York (district scolaire de New York) en a aussi fait son approche officielle depuis 2005-2006 et publie sur le Web les résultats des établissements à partir d'une série d'outils de mesure dont des sondages auprès des parents, des élèves et des enseignants (Childress et Clayton, 2008). Dans ces expériences, l'emphasis a été mise sur la formation des directions d'écoles et un accompagnement régulier des enseignants. On dispose de peu de données pour connaître l'impact réel de cette approche sur les résultats des élèves (Fullan, 2007), mais dans les trois cas qui viennent d'être évoqués on a observé une amélioration des résultats des élèves au cours des dernières années (Collerette, 2010). D'une certaine manière, cette approche constitue une variante de la gestion par objectifs qui a été popularisée dans les années 1970 et s'appuie sur des principes analogues à ceux de l'enseignement par objectifs. Dans la gestion axée sur les résultats, on met plus d'emphasis sur la détermination de résultats attendus qui soient mesurables et sur les mécanismes pour en mesurer la progression et l'atteinte. Il faut noter qu'une intention indirecte de cette approche consiste à réduire la bureaucratie dans l'administration d'une organisation. En effet, en concentrant le monitoring et l'imputabilité sur les résultats, on espère pouvoir réduire non seulement la

---

<sup>12</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/annualreport/1112/index.html#1>

règlementation, mais aussi les mécanismes de surveillance des moyens et processus, de même que la paperasse qui y est associée.

En résumé, il s'agit d'une approche adaptée aux organisations plutôt décentralisées. Elle est caractérisée par une supervision des unités qui s'appuie principalement sur la surveillance des résultats obtenus et sur leur utilisation pour inciter à une révision des pratiques lorsqu'ils ne sont pas satisfaisants. La gestion axée sur les résultats est introduite dans le système d'éducation du Québec en 2008 à travers la Loi 88. L'introduction d'une telle logique de gestion devrait modifier les structures de gestion, les processus de prise de décision, les pratiques d'enseignement et aboutir ultimement à la réussite du plus grand nombre d'élèves et enfin, jeter les bases d'un système scolaire performant MELS (2009-2013).

### **2.1.3 La gestion axée dans le système scolaire québécois**

La gestion axée sur les résultats ou l'obligation de résultats au Québec constitue un changement pour les acteurs de l'éducation. Avant même que le gouvernement ne légifère sur le sujet, les acteurs du milieu scolaire québécois avaient déjà établi une planification des orientations pédagogiques de leur école :

Les projets préalables à l'action gouvernementale étaient tous issus de la base, c'est-à-dire des agents éducatifs de l'école ou des principaux responsables de l'éducation sur un territoire donné. [...] Initialement, sous différentes appellations (gestion par objectifs, par projets, par programmes, etc.), on a tenté des expériences qui par certains côtés se rapprochaient de l'idée de projet éducatif (Ambroise & Ouellet, 1981, cité par Dembélé et autres, 2013).

Cependant, en éducation, au Québec le consensus n'a pas été établi quant à l'introduction de la GAR. (Dembélé, 2012). De plus, plusieurs auteurs dont Lessard et Demailly (2008) invitent non seulement à la prudence, mais également dénoncent



les dérives qui pourraient survenir de l'obsession à produire les résultats à tout prix. Pour illustrer ces dérives possibles, Lessard fait remarquer que « l'obligation de résultats peut avoir comme effet pervers de renforcer ce que les Américains appellent une tendance toujours latente de *teach to the test*, c'est-à-dire d'enseigner en fonction de l'évaluation à venir ». Cette façon d'obtenir les résultats aurait par ailleurs créé un scandale aux États-Unis lorsqu'on découvrit qu'une firme privée, engagée pour assurer mieux que l'école publique l'apprentissage d'une catégorie d'élèves difficiles, connut de bons résultats aux tests, précisément parce que, de l'aveu même des élèves, elle enseignait les réponses avant l'examen (Tyack et Cuban, 1995, cité par Lessard, 2008). Aussi, même si les acteurs scolaires (enseignants et directeurs d'école) sont placés devant le fait accompli par l'application des projets de Loi 180, 124 et 88 qui leur imposent de « produire les résultats », Lessard estime plutôt que l'obligation de résultats peut être définie comme suit :

1. en référence aux apprentissages des élèves;
2. en tant que responsabilité d'un collectif de travail;
3. en rapport avec les moyens, processus ou procédures de travail;
4. en fonction de la compétence d'un enseignant moyen, compte tenu de son expérience et de sa formation.

Le premier élément posséderait trois caractéristiques essentielles: i) les apprentissages des élèves sont mesurés par des tests, quantifiés et comparés dans le temps et dans l'espace ; ii) ces apprentissages sont aussi essentiellement d'ordre cognitif et iii) les résultats souhaités sont définis d'avance, en général d'une manière positive : tant de diplômés, X taux de réussite ou de passage à l'ordre d'enseignement suivant.

Le second élément fait appel à la responsabilité d'un collectif de travail. Ce collectif peut être l'équipe des professeurs, l'équipe de direction, l'établissement dans son ensemble, un regroupement d'écoles, la commission scolaire ou toute autre partie du



système éducatif. La question ici posée est celle de la responsabilité relative des unités d'un système dans leur effort pour atteindre les objectifs visés.

Le troisième élément est en rapport avec les moyens, processus ou procédures de travail. En effet, cette conception de l'obligation professionnelle se trouve en général dans les professions où une seule erreur peut avoir des conséquences incalculables et où, donc, il faut réduire au minimum les risques, par exemple en médecine. On y arrive en standardisant les pratiques, celles-ci étant en quelque sorte normalisées dans des protocoles précis et relativement rigides. Et si on déroge au protocole ou si on le modifie, il faut être en mesure de se justifier devant ses pairs et ses supérieurs et assumer les conséquences de ses actes, car les erreurs ou les écarts injustifiés sont sanctionnés.

Enfin, l'obligation de résultats conçue comme obligation de compétences, celle qu'on peut attendre d'un enseignant moyen, compte tenu de son expérience et de sa formation de même que celle qu'on peut attendre d'une direction et d'un cadre soucieux d'atteindre les objectifs de l'établissement. La compétence apparaît ici comme le fruit du développement dans l'action d'une capacité de résoudre les problèmes de la pratique, en fonction de l'état des connaissances et des expériences tentées et connues. Étroitement liée au développement professionnel, elle comporte les capacités d'analyser avec rigueur des situations complexes, d'identifier des solutions pertinentes, réalistes et conformes à l'état des connaissances et des expériences, de les mettre en œuvre, de les évaluer et de les modifier.

Selon Demailly (2008), l'obligation de résultats est une obligation de réussite qui laisse dans le flou la question des moyens et estime qu'à la limite l'injonction s'énonce ainsi: inventez les moyens efficaces; dans le domaine de l'éducation, les moyens pédagogiques sont bons du moment que ça marche. L'auteure estime :

[...] comme toutes les catégories pratiques, ces catégories sont, d'un côté, commodées sur le plan politique et administratif, car elles dessinent des polarités philosophiques, mais, de l'autre, elles sont conceptuellement grossières, car leur intérêt est l'orientation globale de la pratique plus que sa conceptualisation.

Pour elle, l'introduction de l'obligation de résultats se situe dans le cocktail normatif et peut se résumer comme suit :

- une obligation d'attention aux effets du comportement pédagogique ;
- un sentiment de responsabilité individuelle par rapport à ce qui se passe immédiatement (dans l'acte éducatif) et comme processus dans la classe et l'établissement (même si on n'est pas responsable à la place des autres) ;
- une recherche de solution ou de nouvelles manières de faire quand les effets de l'action sont non désirables ;
- un sens de la part prise dans les responsabilités collectives (au niveau de l'établissement) et de l'évolution du système éducatif.

Aussi, Perrenoud et Meirieu, (2008) s'accordent sur la nécessité d'insister sur l'obligation de compétence pour les enseignants et les gestionnaires scolaires.

En somme, les définitions des différents auteurs étudiés sur l'obligation de résultats en éducation se rejoignent, même si leurs définitions sont exprimées différemment. L'obligation de résultats en éducation ne peut se réaliser que si, préalablement, un dispositif permanent est mis en place pour s'assurer des éléments suivants :

- les apprentissages des élèves, parce que le résultat scolaire est produit à partir des apprentissages des élèves et pour y parvenir, un sentiment de responsabilité individuelle par rapport à ce qui se passe immédiatement doit être présent dans les écoles ;

- la recherche de solution ou de nouvelles manières de faire quand les effets de l'action sont non désirables et l'implication active à la fois de l'ensemble des acteurs de l'école.

Le MELS (2008) de son côté met en œuvre la GAR dans tout son réseau à partir d'un alignement stratégique. Une approche « top down », qui suppose un ordre chronologique d'entrée en scène des différents acteurs impliqués : le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), la commission scolaire (CS) et l'établissement : deux mécanismes sont sollicités : la planification stratégique et la contractualisation (Brassard, 2013). Cependant, loin de rejeter la pertinence de ce dispositif de gestion mis en place par le MELS, nous pensons que cette façon de faire (le dispositif d'alignement) est assez générale et ne donne pas suffisamment d'outils aux directions d'école pour mieux gérer quotidiennement dans leur établissement. C'est pourquoi nous optons pour le modèle de gestion intégrée par résultats proposé par Mazouz-Leclerc (2008). Ces auteurs mentionnent que l'aspect le plus positif de ce courant de pensée (GAR) consiste à déléguer les pouvoirs de solution en habilitant davantage les employés de première ligne. Ils estiment également que pour réussir ce nouveau mode de gestion des affaires publiques, il serait nécessaire de passer d'une prémisse fondée sur la bonne intention à une autre fondée sur une bonne réalisation. Pour y parvenir, ils suggèrent de s'intéresser 1) à la connaissance de l'organisation (capacité à comprendre), à la gestion (capacité à livrer), à l'évaluation de façon continue (capacité à apprendre) et à l'adaptation (capacité à changer). Nous présentons les contenus des quatre dimensions de la GAR selon Mazouz-Leclerc :

1. **Capacité à comprendre.** Elle est appréciée à travers le degré de *connaissance de la réalité de l'organisation*, elle-même fonction de la *compréhension* que développent les gestionnaires, les employés et les autres parties prenantes de l'organisation au regard de cinq variables organisationnelles (mission, vision, cibles de résultats, ressources disponibles, performances antérieures). Une bonne

connaissance de la réalité organisationnelle devrait se traduire par des résultats mesurables en termes de prestation (ex.: un degré de satisfaction élevé des élèves, enseignants et enseignantes ou une amélioration continue) et en termes de décisions engageant l'avenir de l'organisation (ex.: l'adoption d'une vision stratégique dont la pertinence est justifiée au fil des années par des cibles/résultats tangibles, comme un projet éducatif bien structuré).

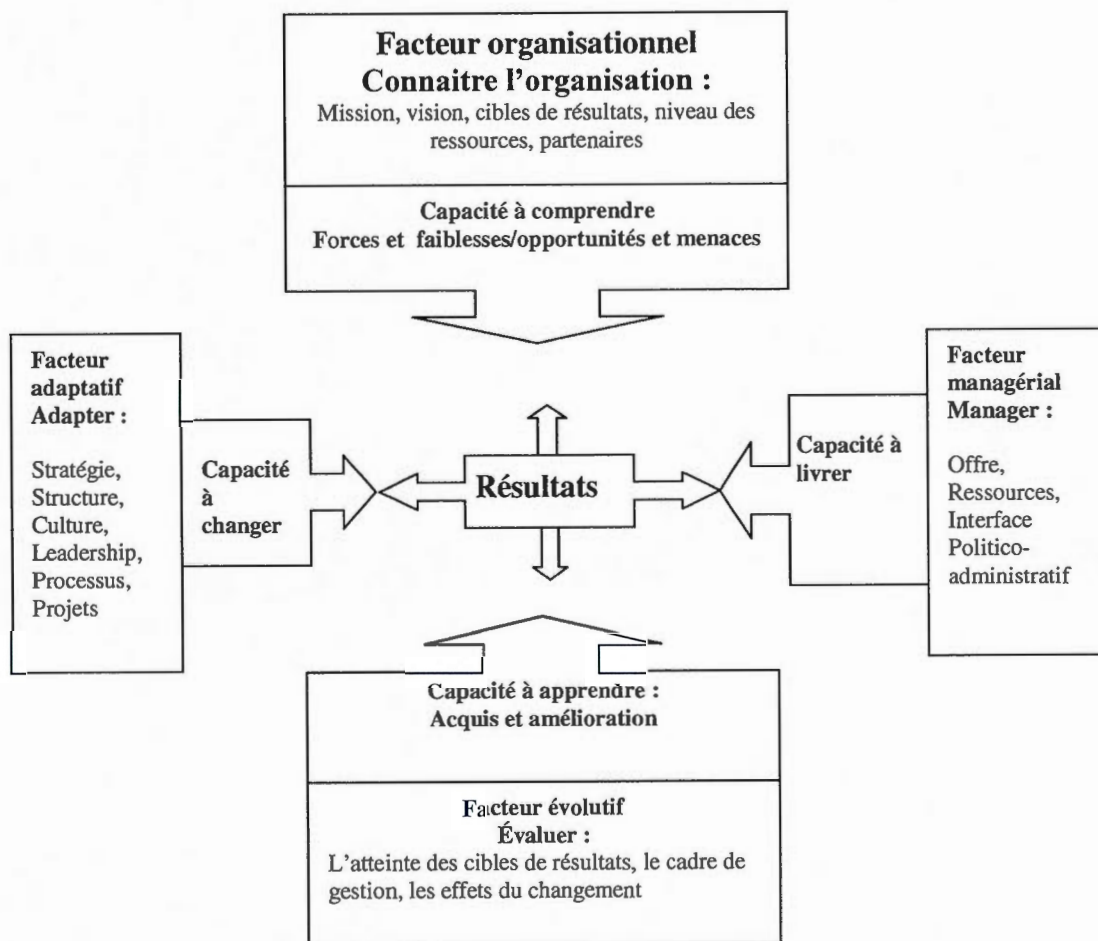
2. **Capacité à livrer.** Elle est appréciée à travers des résultats portant sur les efforts de gestion déployés et sur les gains réalisés tant au niveau de *l'interface politico-administrative* (ex.: le pouvoir de négociation des cadres de l'organisation auprès des élus et de l'administration centrale) que de *l'optimisation des ressources* (ex.: organisation réticulaire des systèmes, économie des opérations, réduction du déficit, rétention du personnel qualifié, mise en place de bases de données raffinées, adaptation des équipements aux besoins) et, enfin, développement de *l'offre* (ex.: une réponse adéquate aux attentes et aux besoins signifiés des citoyens).
3. **Capacité d'adaptation.** Elle est appréciée à travers des résultats obtenus en matière de *mises en œuvre stratégiques*, de *restructurations*, de révisions des *processus opérationnels*, de conception/exécution des *projets*, de renouvellement du *leadership* et de transformations *culturelles* majeures. 11 s'agit là de savoir si l'organisation, tenant compte de sa mission, de sa vision, de ses cibles de résultats, de ses performances et du niveau de ses ressources, est capable d'évoluer ou est condamnée à l'impartition ou à la disparition.
4. **Capacité à apprendre.** Elle est appréciée à travers le sous-système *d'évaluation* de l'organisation. Les résultats obtenus, mais aussi les écarts sur cibles de résultats, en termes de gestion courante des opérations, de qualité des prestations assurées, d'orientation stratégique et, enfin, d'amélioration globale, devraient servir pour réaliser des apprentissages à la fois individuels et organisationnels. Ces apprentissages sont utiles tant à l'amélioration de la



*connaissance de la réalité organisationnelle qu'à celle de l'adaptation et de la livraison de services aux citoyens.*

Bien que ce modèle ne soit pas élaboré spécifiquement pour le domaine scolaire, il a l'avantage d'insister sur les éléments que l'on peut retrouver dans un projet éducatif et un plan de réussite. **La connaissance de l'organisation** permet d'établir un portrait juste de l'établissement ou de la commission scolaire afin de pouvoir proposer une intervention efficace. **La gestion** est un élément essentiel pour le fonctionnement global de l'établissement. Elle recouvre plusieurs dimensions, dont l'offre de service proposée par l'établissement aux élèves et aux parents. On y retrouve l'interface politico-administrative. **L'évaluation continue** est une dimension qui permet de veiller sur la progression des résultats, l'atteinte des cibles et d'attester de l'efficacité des mesures prises. Enfin, **l'adaptation** renvoie à la stratégie, à la culture organisationnelle, au leadership de la direction et aux processus mis en place pour piloter les projets.

Dans cette recherche, les quatre dimensions de ce modèle intégré seront utilisées pour vérifier le processus d'appropriation de la GAR par les acteurs scolaires. À la page suivante, le modèle intégré de la gestion axée sur résultats proposé par Mazouz-Leclerc (2008) est représenté.



**Figure 2.1** Le modèle Mazouze-Leclerc de gestion intégrée par résultats

Par ailleurs, dans l'impossibilité pratique de procéder à l'évaluation de cette politique en cours dans les écoles secondaires du Québec, nous nous sommes intéressés non seulement à comprendre la façon dont cette politique a été mise en œuvre, mais également à la perception des acteurs scolaires de cette politique sur l'influence de la GAR par rapport à la réussite scolaire des élèves. La raison de cette incapacité de procéder à une évaluation de la GAR pour nous est liée aux quantités de ressources que cela prendrait. Il en sera de même en termes de temps et de moyens financiers que cela demanderait.



## 2.2 La perception

L'introduction de la gestion axée sur les résultats a fait l'objet de plusieurs critiques tant de la part des enseignants à travers la Fédération autonome des enseignantes et enseignants (FAE, 2009), qu'auprès de certains chercheurs (Mellouki, 2010; Lessard et Mérieu, 2008). Cependant, on note l'absence d'étude sur l'influence de cette politique à l'ordre d'enseignement secondaire au Québec, particulièrement dans les milieux défavorisés de l'Île de Montréal. Mais, malgré cet état de fait, il reste que la connaissance de la perception des acteurs scolaires (enseignants et directeurs) sur l'influence de la GAR par rapport à la réussite scolaire peut s'avérer importante. Car, la perception que l'on a sur un phénomène peut influencer notre compréhension de ce phénomène. Mais qu'est-ce que la perception?

Plusieurs chercheurs font de la perception leur objet d'étude (Boucher, Morose, Mounivongs et Girard, 1978; Boucher et Morose, 1978; L'Heureux, 1990; Mahillet, 1991; Vyuzura, 1992; Dokic, 2004; Barbaras, 2009). Cependant, la documentation sur le sujet révèle un large éventail de sens attribué au concept. Dans le but de préciser la signification accordée à ce concept, il nous paraît important d'analyser les différentes définitions accordées à ce mot. Selon les auteurs consultés, la perception révélerait deux significations. D'une part, elle est considérée comme un processus<sup>13</sup> mental, soit une activité ou processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement (Barbaras, 2009; Dolbic, 2004), soit une activité sensorielle. Elle désigne alors le processus neurologique<sup>14</sup>, la capacité sensitive (l'instinct par exemple) ou le processus de recueil et de traitement de l'information

---

<sup>13</sup> [http://www.answers.com/topic/perception#Theories\\_oCperception](http://www.answers.com/topic/perception#Theories_oCperception)

<sup>14</sup> [http://www.answers.com/topic/perception#Theories\\_oCperception](http://www.answers.com/topic/perception#Theories_oCperception)

sensorielle (en psychologie cognitive par exemple)<sup>15</sup>. Dans le cas de l'activité sensorielle, l'information dont l'individu prend conscience<sup>16</sup> et fait usage (Honderich, 1998), est reçue de l'environnement par le biais des organes des sens (Bloch *et al*, 1999) dans Montangero (2001). autrement dit, la perception prend la forme d'un processus de réception ou d'interprétation de stimuli sensoriels (Raynal, Rieunier, 1999); elle est alors associée à une expérience consciente de la consommation sensorielle (Ittelson, 1993 dans Simard 1998). À ce titre, elle constitue l'ensemble des mécanismes et des processus par lesquels l'organisme prend connaissance<sup>17</sup> du monde et de son environnement sur la base des informations élaborées par ses sens Hassid (2008).

Par ailleurs, elle concerne la reconnaissance et l'interprétation de stimuli sensoriels en lien avec la mémoire<sup>18</sup>. Elle est aussi considérée comme la réaction du sujet à une stimulation extérieure ou comme une faculté bio-physique ou le phénomène physio-psychologique qui relie le vivant aux mondes et à l'environnement par l'intermédiaire des sens et des idéologies individuelles ou collectives<sup>19</sup>. Dans le même ordre d'idées, elle peut être vue également comme une interprétation active et logique d'informations sensorielles partielles (Descartes; Helmholtz; Piaget dans Le Larousse

---

<sup>15</sup> <http://fr.answers.org/witi/Perception>

<sup>16</sup> Hyper Dictionnary, 2010,. site web, <http://www.hyperdictionary.com/dictionary> Philosophy Pages, 2010, site web, <http://www.philosophypages.com> The Free Dictionary, 2010, site web, <http://www.thefreedictionary.com/>

<sup>17</sup> [http://www.answers.com/topic/perception#Theories\\_ofperception](http://www.answers.com/topic/perception#Theories_ofperception)

<sup>18</sup> *Ibid*

<sup>19</sup> *Ibid*

de la psychologie, 2009). Ainsi, elle a une dimension active en tant qu'ouverture primordiale au monde vécu<sup>20</sup>.

La notion en question est également reliée, soit à une façon de concevoir<sup>21</sup> ou de penser (Durozoi et Roussel, 1997), soit à l'extraction et l'usage d'information (Honderich, 1995), à la vision<sup>22</sup> ou encore à une conduite complexe (Pater noster, 2009). Finalement, en référence à la documentation consultée, le terme perception se rapporte aussi à la connaissance consciente que le moi prend de ses états (Durozoi et Roussel, 2007). Elle désigne l'acte par lequel l'esprit organise ses sensations et reconnaît un objet extérieur (Durozoi et Roussel, 2007) ou encore l'acte<sup>23</sup> par lequel un individu, organisant immédiatement ses sensations, les interprétant et les complétant par des images et des souvenirs, s'oppose à un objet qu'il juge spontanément distinct de lui, réel et actuellement connu de lui<sup>24</sup>.

D'autre part, la perception se définit dans une optique différente. D'ailleurs, Dokic (2004) confirme ce propos en soulignant qu'en tant que processus, elle est une activité, mais en tant que résultat d'un processus, elle est plutôt un état. Ainsi, vue

---

<sup>20</sup> Merleau-Ponty, *La structure du comportement*, Paris, Presses Universitaires de France, collection « Quadrige », 2007, pages 235-236; et Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Éditions Gallimard, collection « Tel », 1999, pages II-III et p. 240, et p. 348; et Maurice Merleau-Ponty, *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*, Éditions Verdier, 1998, page 67.

<sup>21</sup> The Free Dictionary, 2008, site web, <http://www.thefreedictionary.com/>

<sup>22</sup> *Ibid*

<sup>23</sup> [http://www.answers.com/topic/perception#Theories\\_o\(yerception](http://www.answers.com/topic/perception#Theories_o(yerception)

<sup>24</sup> <http://www.philonet.fr/coursIEprolPercep.html#Lalande>

comme le résultat de l'acte par lequel l'esprit organise ses sensations et reconnaît un objet extérieur (Durozoi, Roussel, 2007), elle s'associe à la pensée<sup>25</sup> (Schunk, Meece et Lawrence, 1992) et se conçoit plutôt en termes de point de vue sur une réalité (Cournoyer, 1986). Partant de la définition donnée par ces auteurs de la perception, on peut dire l'assimiler à un état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, évènement, idéologie, mode d'expression, etc.), qui incite à une manière d'être favorable ou défavorable. D'autres sens sont également attribués au concept. En effet, celui-ci se rapporte aux catégories suivantes selon les auteurs de la documentation consultée<sup>26</sup> : les croyances et les sentiments qui constituent le résultat d'un processus et la prise de conscience qui en résulte<sup>27</sup>.

Dans le contexte de notre recherche, le concept de perception doit être considéré en dehors de ses dimensions physiques, physiologiques et sensorielles, et prendre tout son sens en lien avec l'idée qu'un individu se fait de son environnement, de ses expériences, etc.

Legendre (2005) définit les perceptions comme étant une « activité, processus par lequel une personne acquiert de l'information ». Le Petit Robert (2014, p. 1399) les définit comme un « acte, opération de l'intelligence, représentation intellectuelle. [...] une opération par laquelle l'esprit se représente les objets; acte par lequel s'exerce

---

<sup>25</sup> <http://www.philonet.fr/cours/EprolPercep.html#Lalande>

<sup>26</sup> *Ibid*

<sup>27</sup> <http://www.hyperdictionary.com/per>; Webster's 1913 Dictionary, <http://www.thesaurusdictionary.com/>.

cette fonction ». Le concept de perception semble aussi associé à celui de jugement. Toujours selon le Petit Robert (2014, p. 1399) « [...] nos perceptions ou idées naissent d'un principe actif qui juge ». Remarquons que les perceptions partent également du point de vue de l'individu, donc de ses attitudes qui sont selon Legendre (2005)

[...] un état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.), qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable (p. 114).

Notons qu'une attitude (Robidas, 1989) est une « capacité apprise qui affecte le choix d'une action personnelle et qui met en action les processus de contrôle d'exécution. L'attitude affecte les performances de l'individu ». Ainsi, les concepts d'attitudes, de perceptions sont tous régis par expériences de l'individu. Les perceptions s'avèrent donc essentiellement subjectives et sont le produit d'une certaine intellectualisation. Lorsqu'on fait appel à elles, on demande à la personne d'objectiver avec des mots la « réalité » qu'on veut l'entendre évoquer. La perception passe nécessairement par l'interprétation.

Il y a certains liens entre le terme perception et celui de représentation. La représentation selon (Legendre, 2005; Durozoi et Roussel, 2007) est définie en didactique et en pédagogie comme « un mode intellectuel propre à une personne de conceptualiser sa pensée ». Selon Moscovici (1984) (Lorose et Lenor, 1995), les représentations sociales doivent être considérées en termes de concepts, de connaissances « qui tirent leur origine des interactions quotidiennes entre individus partageant un même environnement social, économique, physique, professionnel ».

En somme, les perceptions sont subjectives et comportent des représentations intellectuelles, elles amènent à acquérir de l'information, elles sont apparentées aux représentations sociales, mais présentent davantage une dimension individuelle que ces dernières. Dans la présente recherche, nous n'avons pas cherché les concepts ni les connaissances (Moscovici, 1984) des acteurs scolaires rencontrés (directions d'écoles, leurs adjoints ainsi que les enseignants), mais nous avons plutôt voulu explorer la façon dont ceux-ci, individuellement, pensent de l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves. De plus, étant donné que cette recherche se déroule dans cinq écoles situées en milieux défavorisés, nous nous intéresserons non seulement aux caractéristiques de ces milieux, mais également à celles des élèves qui y étudient.

### **2.3 Milieux défavorisés**

Selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM, 2013), la défavorisation socio-économique correspond à un état de désavantage mesuré en comparant les conditions socio-économiques d'individus ou de groupes d'individus. Cet état de désavantage signifie « avoir moins » que la moyenne ou que la plupart des gens qui font l'objet de la comparaison; lorsque cet « avoir moins » découle des conditions socio-économiques, on observe moins de revenu, d'éducation, d'accès au marché du travail ou de participation à la vie sociale. La pauvreté d'« avoir » s'accompagne très souvent d'une pauvreté d'« être », telle que la perte ou le manque d'estime de soi ou de reconnaissance des autres, et d'une pauvreté de « pouvoir », telle que l'incapacité d'agir sur son environnement physique et social ou de l'influencer. Par ailleurs, selon cet organisme, les conséquences négatives de la défavorisation socio-économique sur la vie des personnes sont multiples et ne se limitent donc pas à la privation matérielle. Parmi ces conséquences, on retrouve : l'insécurité alimentaire, de mauvaises conditions de logement, des problèmes de santé



physique ou mentale, le retard de développement chez les enfants et l'isolement social. Les impacts de la défavorisation sont davantage présents et plus importants lorsqu'il s'agit de défavorisation persistante, sévissant durant de nombreuses années, plutôt que transitoires et découlant, par exemple, d'une exclusion temporaire du marché du travail.

Pour Bouchard *et al* (2013), les enfants issus de milieux défavorisés, qui évoluent dans des contextes environnementaux associés à divers facteurs de risque (par exemple, pauvreté économique, sociale et personnelle), ne semblent pas prêts pour l'école. Aussi, l'enquête menée en 2008 intitulée « *En route pour l'école!* » réalisée auprès de 10 000 enfants montréalais fréquentant la maternelle (Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008), font ressortir que 35 % de ces enfants sont considérés comme vulnérables dans au moins un des cinq domaines mesurés par l'étude (santé physique et bien-être, compétence sociale, maturité affective, développement cognitif et langagier, habiletés de communication et connaissances générales). La proportion d'enfants vulnérables dans au moins un domaine de la préparation à l'école est supérieure dans les milieux défavorisés en comparaison avec les milieux plus favorisés, peu importe l'activité des parents, la scolarité de la mère et le revenu du ménage (Desrosiers, Tétrault et Boivin, 2012). Plus précisément, les enfants venant de milieux défavorisés seraient moins prêts pour l'école ( $N = 39\%$ ) que les enfants de milieux socioéconomiques moyens ( $N = 24\%$ ). Ces constats sont d'autant plus inquiétants si l'on considère que le niveau de développement global du jeune enfant est un facteur de prédiction de la réussite éducative ultérieure (Duncan, Dowsett *et al.*, 2007).

### **2.3.1 La relation entre la défavorisation socio-économique et la réussite scolaire**

La défavorisation socio-économique est associée à la marginalisation et à l'exclusion sociale. Pour les jeunes, la non-participation à la vie collective se traduit surtout par la non-participation à la vie scolaire (CTSİM, 2013). Or, la scolarisation est la clé permettant aux enfants de familles défavorisées d'échapper un jour à leur condition et de connaître une mobilité sociale ascendante. Il y a un lien entre la défavorisation et les changements d'école, le retard de développement en matière de langage et de maturité scolaire et l'hyperactivité. De plus, il existe d'abondantes preuves que les effets cumulatifs de la situation familiale ont de profondes répercussions sur le niveau de scolarisation des enfants. De façon systématique, des études effectuées aux États Unis et au Royaume-Uni montrent que les facteurs liés à la situation familiale de l'enfant sont aussi liés de façon significative au décrochage scolaire (CTSİM, 2013). Ces facteurs incluent :

- le statut socio-économique: les enfants de milieux pauvres étant plus susceptibles que les autres de quitter l'école;
- la structure familiale: les enfants de familles nombreuses et de familles monoparentales étant plus susceptibles que les autres de décrocher;
- la situation d'emploi des parents : les enfants dont les parents sont sans emploi étant plus susceptibles que les autres d'abandonner leurs études.

Plusieurs études sociologiques réalisées en éducation à partir des années 60, dont le célèbre rapport Coleman qui a fait époque lors de sa publication en 1966 confirme que, lorsqu'on les compare à ceux qui proviennent de milieux plus aisés, les élèves originaires de milieux défavorisés risquent davantage de rencontrer des difficultés scolaires. Les résultats du rapport Coleman ont été confirmés par l'étude de Forquin (1982) qui a fait plus d'une quinzaine d'études réalisées dans plusieurs pays

(Belgique, Canada, États-Unis, France, Grande-Bretagne, Suisse, Suède). La synthèse de ces études a mis en évidence trois faits saillants dont :

1. Les enfants de milieux modestes sont plus souvent en retard sur le plan des apprentissages scolaires que leurs compagnons des classes sociales supérieures;
2. Les inégalités observées entre les groupes de différentes classes sociales s'avèrent nettement plus élevées dans le cas des notes scolaires qu'à l'occasion de tests de connaissances normalisés et surtout de tests d'aptitudes;
3. À réussite scolaire égale, les chances de poursuivre des études varient selon l'origine sociale. Les études menées par Sévigny (2003) vont dans le même sens.

C'est pourquoi, il s'avère essentiel de mieux cerner et comprendre comment la mise en œuvre de la GAR qui est censée améliorer la réussite scolaire des élèves qui se trouvent dans les écoles situées en milieux défavorisés a été mise en place.

## **2.4 Synthèse et questions de recherche**

En somme, dans cette recherche, nous définissons la gestion axée sur les résultats (GAR) à partir du modèle de « La gestion intégrée par résultats » telle que définie par les auteurs Mazouz-Leclerc (2008) compte tenu du fait que ce modèle intègre plusieurs éléments que l'on retrouve dans un projet éducatif et un plan de réussite à savoir, la connaissance de l'organisation-école; les facteurs liés au management-gestion de l'école; les facteurs liés à l'évaluation et les facteurs liés à la capacité de changer en termes de résolution de problèmes. De plus, ce modèle est structuré autour de l'obtention des résultats, ce qui légitime davantage son choix dans cette recherche. La GAR est une nouvelle philosophie de gestion qui met l'emphasis sur les résultats mesurables. Cependant, compte tenu de la complexité de sa mise en œuvre en tant

que politique publique, nous la définissons en éducation comme un processus de gestion qui engage tous les acteurs scolaires impliqués dans l'instruction des élèves dans la transparence et la reddition de comptes. Elle exige que soit clairement établi un lien de cause à effet entre l'action posée et le résultat obtenu par une mesure quantifiable et dans un délai bien prescrit. Par ailleurs, étant donné la difficulté que l'on peut rencontrer dans l'évaluation de ces effets réels sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves, difficulté liée entre autres à l'incapacité d'isoler des variables strictement attribuables à la GAR dans la réussite scolaire des élèves, nous nous sommes intéressés à la perception que les acteurs ont de son influence sur la réussite scolaire des élèves. Cette perception est d'autant plus importante qu'elle est susceptible d'influencer positivement ou négativement l'engagement des acteurs scolaires (enseignants et directions d'écoles) dans la mise en œuvre de la GAR.

L'importance accordée à l'étude des perceptions a évolué progressivement depuis l'influence du béhaviorisme sur les pratiques pédagogiques jusqu'à l'avènement des tendances cognitivistes et sociocognitivistes actuelles. Cependant, si la perception peut être analysée comme un processus mental, il faut noter que cette notion peut s'étudier sous un angle différent. En effet, plusieurs chercheurs abordent la question de la perception en tant que point de vue sur une réalité et réalisent des recherches sur les perceptions de divers aspects de l'école par les acteurs scolaires, notamment les élèves, les parents, les enseignants et les administrateurs. Dans cette recherche, nous considérons la perception comme le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience. En effet, puisque notre étude se déroule dans cinq écoles situées en milieux défavorisés, nous avons retenu quelques caractéristiques de ces milieux défavorisés en lien avec la réussite scolaire des élèves. Parmi ces traits, on peut noter la pauvreté des familles et le faible niveau d'instruction des parents entre autres. Ces caractéristiques placent les élèves qui vivent dans ces milieux dans

une situation de vulnérabilité sociale et scolaire. Ce qui montre encore une fois, l'importance de s'intéresser à cette clientèle qui a besoin autant d'aide.

Ainsi, comprendre la façon dont la GAR a été mise en place dans les écoles secondaires d'une commission scolaire francophone à Montréal en milieux défavorisés, la perception qu'entretiennent les acteurs scolaires (enseignants et directeurs d'école) et saisir les caractéristiques de cinq écoles situées en milieux défavorisés à Montréal constituent une des préoccupations qui nous a conduit à spécifier notre problème de recherche et à formuler une interrogation autour de laquelle notre démarche méthodologique devra s'articuler. Rappelons que nos questions de recherche s'énoncent ainsi: comment le processus de la gestion axée sur les résultats (GAR) a-t-il été mis en place dans des écoles secondaires à Montréal, notamment en milieux défavorisés? Et quelles perceptions les directions et les enseignants d'écoles secondaires à Montréal (en milieu défavorisé) ont-ils de l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves ?

À ces questions se rattachent deux objectifs de recherche. Le premier vise à décrire le processus de la mise en œuvre de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés et le second, à analyser le processus d'appropriation de la GAR dans les écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés en recueillant la perception des acteurs importants du système. Dans le chapitre suivant, nous présenterons le cadre méthodologique qui explicitera la démarche choisie dans cette recherche.



## CHAPITRE III

### CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Nous présentons dans ce chapitre la démarche méthodologique qui a été utilisée pour répondre aux questions de recherche et atteindre les objectifs de l'étude. Nous présentons en premier lieu les raisons qui ont motivé le choix d'une étude exploratoire de type mixte dans laquelle nous utilisons comme méthodes de collecte de données un questionnaire et des entrevues semi-dirigées. Nous procédons ensuite à la description des instruments pour la collecte de données, les stratégies d'échantillonnage et les étapes suivies pour l'analyse des données.

#### 3.1 Type de recherche

L'introduction de la GAR en éducation au Québec étant relativement récente (2008), le contexte de sa mise en œuvre a fait l'objet de très peu de recherches. À l'ordre d'enseignement secondaire, nous n'avons pas trouvé d'études qui portent sur sa mise en œuvre. C'est pourquoi notre étude est exploratoire, c'est-à-dire qu'elle vise à « clarifier un problème qui a été plus ou moins défini » (Trudel, Simard et Vonarx, 2007, p. 39). Notre recherche est par ailleurs mixte. Tel que défini par Creswell, ce type de recherche consiste à la « *collection or analysis of both quantitative and qualitative data in a single study in which the data are collected concurrently or sequentially, are given a priority, and involve the integration of the data at one or more stages in the process of research* » (Creswell et Plano Clark, 2011, p. 212). Pour



cette recherche, nous avons choisi une approche convergente. Aussi appelée « *triangulation des methods* », cette approche a comme objectif de « *obtain different but complementary data on the same topic* » (Morse, 1991, cité dans Creswell et Piano Clark, 2011, p. 77), ce qui permet de « *develop a more complete understanding of a phenomenon, and comparing multiple levels within a system* » (Cresswell et Piano Clark, 2011, p. 77). Ainsi, dans un premier temps, l'usage du questionnaire en ligne a permis une collecte de données quantitatives auprès des enseignants, des directions d'école et leurs adjoints. Dans un second temps, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées avec ces mêmes personnes. Nous considérons toutefois que les entrevues (certaines reprises et analysées) constituent la source qui a permis la meilleure illustration du phénomène à l'étude. Creswell énumère les raisons pouvant justifier le recours aux études mixtes :

(a) better understand a research problem by converging numeric trends from quantitative data and specific details from qualitative data; (b) identify variables/constructs that may be measured subsequently through the use of existing instruments or the development of new ones; (c) obtain statistical, quantitative data and results from a sample of a population and use them to identify individuals who may expand on the results through qualitative data and results; and (d) convey the needs of individuals or groups of individuals who are marginalized or underrepresented (Hanson *et al.*, 2005, p. 226).

Notre recours à une méthode mixte pour notre recherche rejoint ces motifs. L'usage combiné du questionnaire et des entrevues a permis de croiser et d'approfondir les analyses, permettant ainsi une meilleure compréhension du processus de la mise en œuvre de la GAR et de la perception des acteurs de l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves. De plus, étant donné que notre étude est faite dans cinq écoles secondaires situées sur des territoires géographiques différents (le Nord, l'Est et l'Ouest de Montréal), nous caractérisons cette étude de multi-sites.

### 3.1.1 L'étude multi-sites

Dans le cadre de notre recherche, nous visons à comprendre comment la gestion axée sur les résultats (GAR) a été mise en place dans quelques écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal et de recueillir la perception des acteurs quant à l'influence de cette politique sur la réussite scolaire des élèves. Ainsi, les objectifs de cette recherche visent à : i) décrire le processus de la mise en œuvre de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieu défavorisé et ii) analyser le processus d'appropriation par des acteurs (direction et enseignants) de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieu défavorisé. Dans cette perspective, le recours à une étude multi sites se justifie. En effet, Yin (2007), cité par Alberello (2011) distingue trois usages de l'analyse multi-sites :

- 1) Cas confirmatoires (réplication présumée du phénomène);
- 2) Cas contrasté (par exemple, un échec et un succès);
- 3) Cas *a priori* différents (un cas dans une école primaire et cas dans une école secondaire).

Dans cette recherche, il est question de réaliser la même étude dans cinq écoles secondaires afin de comprendre comment chacune de ces écoles a vécu cette politique et comment les acteurs scolaires perçoivent son influence sur la réussite scolaire des élèves. Donc, le premier usage de Yin (*Ibid.*) se prête à cette recherche, ce qui justifie par la même occasion le choix multi-sites. De plus, le recours à l'étude multi-sites est adéquat si le chercheur s'intéresse au comment des phénomènes qui se produisent dans un contexte particulier, notamment si le chercheur a peu ou pas de contrôle sur les événements étudiés ou observés. C'est le cas de la présente étude.

Par ailleurs, une autre dimension importante de l'étude multi-sites de façon générale est évoquée par Poisson (1999) :

Suivant cette démarche de recherche, le chercheur, au lieu de porter son investigation sur un grand nombre de personnes, étudie un nombre limité de cas considérés comme significatifs en fonction d'un objectif précis et restreint. Cet objectif vise tout de même la compréhension en profondeur d'une situation sociale, d'un groupe de personnes, d'un individu, d'une institution, d'un phénomène historique ou de toute autre réalité sociale. (p. 17)

En outre, notre choix de ce mode d'investigation s'explique par le fait qu'une grande partie des recherches en éducation adopte l'étude multi-sites pour dégager et mettre en perspective certaines situations éducatives particulières (Contandriopoulos *et al.*, 1991; Poisson, 1999; Van der Maren, 2006).

Enfin, Benbasat *et al.* (1983 cité par Gagnon, 2012), fait remarquer que la réponse affirmative aux quatre questions suivantes, montre jusqu'à quel point les caractéristiques de la problématique de recherche sont compatibles avec celle de l'étude multi-sites comme méthode de recherche :

1. Le phénomène qui est l'objet d'intérêt doit-il être étudié dans son contexte naturel pour être vraiment compris?
2. Faut-il mettre l'accent sur les événements vraiment contemporains dans l'étude de cette problématique?
3. La connaissance du phénomène peut-elle être acquise sans avoir à contrôler ou à manipuler les sujets ou les événements en cause?
4. La base théorique qui existe au sujet de la problématique sous étude comporte-t-elle des éléments non expliqués?

À toutes ces questions, il est possible de répondre par l'affirmative. Car, i) l'étude se fait dans quelques écoles, donc des milieux naturels; ii) les événements étudiés sont

contemporains; iii) il n'est ni possible et ni souhaitable de contrôler ou de manipuler les sujets et les événements. Pour ces raisons supplémentaires, la pertinence de ce modèle de recherche est établie.

### **3.1.2 Population cible et types de répondants**

Nous avons choisi une commission scolaire sur l'Île de Montréal parce qu'elle regroupe le plus grand nombre d'écoles secondaires situées en milieux défavorisés. Notre population est considérée comme étant l'ensemble des écoles de cette commission scolaire situées en milieux défavorisés. C'est à partir de ces écoles que nous avons choisi les cinq (05) situées en milieux défavorisés ayant le taux de réussite le plus faible sur la période allant de 2009 à 2013. Ce taux nous a été fourni par la commission scolaire. Pour chacune de ces écoles, nous avons rencontré la direction pour lui expliquer la nature de l'étude et la raison du choix de son école basé sur son indice de défavorisation et les résultats scolaires de l'école. En ce qui concerne les enseignants, les différentes rencontres ont été faites lors des journées pédagogiques et les explications leur ont été fournies. Les directeurs, leurs adjoints ainsi que les enseignants qui ont accepté de participer à l'étude ont reçu et signé le formulaire de consentement (Annexe D). La durée de la collecte des données a été de deux mois. En ce qui concerne les écoles participantes, le tableau 3.1 (p. 87) met en évidence les caractéristiques de chacune de ces écoles en termes de niveau de défavorisation, mais également en termes de taux de réussite des élèves fréquentant ces écoles pour les années 2009 à 2013. Notre intention de départ était d'avoir trois enseignants par école pour un total de 15 ( $N= 15$ ). Un directeur et un adjoint par école pour un total de 10 ( $N= 10$ ). Nous avons opté un critère d'ancienneté de 3 ans par type de répondants et toutes ces personnes étaient au moins membres d'un comité dans l'école concernée par l'étude. Au niveau du recrutement, notre objectif a été atteint puisque nous avons obtenu 3 enseignants par école pour un total de 15 ( $N= 3 \times 5 = 15$ ) et 1 directeur et 1 adjoint par école pour un total de 10 ( $N= 2 \times 5 = 10$ ).

Nous avons obtenu autant de participants aux questionnaires que de participants aux entrevues. Pour chaque participant, l'entrevue a duré environ 20 minutes. Notons que le choix du nombre de participants parmi ces deux groupes d'acteurs est justifié par les écrits scientifiques. Selon Roy (dans Gauthier, 2009), le cas sélectionné ne sera pas représentatif sur le plan statistique, c'est-à-dire que la quantité des participants n'est pas importante, mais plutôt sur le plan théorique, c'est la qualité des participants qui importe. De son côté, Hamel<sup>28</sup> affirme qu'un cas correspond à un observatoire qui présente certaines qualités. Il est par conséquent nécessaire de choisir un cas exemplaire ou qui illustre bien un phénomène qui intéresse la communauté scientifique. Dans cette étude, les différentes écoles qui ont accepté de participer à l'étude sont de catégorie 2. En effet, cette catégorie correspond au degré de concentration de la défavorisation et à ses effets de milieux qui se manifestent tant au niveau résidentiel que scolaire (CGTSIM, 2013). Ainsi, dans ces écoles en milieux défavorisés, les résultats scolaires sont faibles comparativement aux autres écoles secondaires en milieux favorisés, environ, 40 % d'échec scolaire contre 30 % (MELS, 2010). Ces cas illustrent bien les phénomènes qui nous intéressent. Pour Yin (2009), une étude *multi-sites*, par rapport à l'étude de cas simple, a pour but de découvrir des convergences entre plusieurs cas, tout en étudiant les particularités de chacun des cas. Ainsi, notre souci dans cette étude n'est pas le nombre de participants, mais plutôt la convergence des données recueillies dans chacune de ces écoles. C'est ce principe qui nous a amené à garder sensiblement les mêmes proportions en termes de nombre de personnes interrogées par école.

La pertinence du choix des répondants par rapport au sujet étudié est également confirmée dans la documentation en éducation. En effet, « les personnes sont choisies

---

<sup>28</sup> Jacques Hamel, op cit, p. 93

en fonction de leur expertise pertinente par rapport à l'objet d'étude et parce qu'elles acceptent de verbaliser celle-ci » (Savoie-Zajc, 2009).

De plus, l'auteure précitée souligne que la forme de recherche appartenant au paradigme interprétatif privilégie les échantillons de type intentionnel non probabiliste et le chercheur devra en conséquence, clarifier ses critères de choix de répondants pour pouvoir composer son échantillon. C'est le cas de l'actuelle recherche dont il faut constituer l'échantillon en question.

**Tableau 3. 1**

Les catégories des 5 écoles et leur taux de réussite aux examens du français, maths et sciences : MELS 2009 à 2013

Écoles	2009	2010	2011	2012	2013
École 1	2 52 %	2 45 %	2 56 %	2 60 %	2 57 %
École 2	2 43 %	2 50 %	2 61 %	2 54 %	2 54 %
École 3	2 48 %	2 60 %	2 55 %	2 56 %	2 57 %
École 4	2 61 %	2 58 %	2 60 %	2 41 %	2 50 %
École 5	2 58 %	2 62 %	2 50 %	2 52 %	2 49 %

Sources : les données de défavorisation proviennent du CGTSIM (2009-2013) et les résultats scolaires proviennent du MELS. La compilation des données est faite par nous.

### 3.2 Pertinence des deux instruments de collecte de données

Dans le cadre d'une étude des perceptions et des attentes des étudiants vis-à-vis de leur école, Boucher, Mounivongs et Morose (1978) procèdent à une analyse quantitative des données résultant d'un questionnaire, pour déterminer les tendances positives et négatives des perceptions de leurs répondants alors que Guay (2000) a



recours au même type d'instrument pour étudier les perceptions des administrateurs scolaires utiles à la connaissance de soi et de ses compétences de gestion.

Par le biais de données quantitatives issues d'un questionnaire fermé, Bayer (1980) étudie les perceptions de l'école chez les parents et les enseignants, en ce qui concerne les étapes de développement cognitif de l'apprenant et Blouin (1998) utilise le même outil dans le cadre d'une recherche sur les perceptions qu'ont les directeurs des problèmes qui surviennent à l'école. Wheat Batty (1980) traite des données quantitatives et qualitatives en utilisant plutôt un questionnaire mixte, pour identifier les perceptions des enseignants relatives aux causes des difficultés d'apprentissage de la lecture.

Des données quantitatives fournies par un questionnaire fermé avaient servi à Gomez (1990) dans la recherche d'information auprès des parents d'élèves résidant à San Diego, à propos de la compréhension du système scolaire. Pour recueillir les perceptions des étudiants sur la place du français dans les périodiques pédagogiques québécois de 1857 à 1985, Daoust (1991) obtient des données qualitatives au moyen de la grille de L'Écuyer (1990). C'est le cas de Howe et Ménard (1993) à propos d'une recherche sur les croyances des enseignants de Cégep, au regard de l'évaluation des apprentissages.

Finalement, Bettinger (1997) et Issaieva (2008) ne procèdent pas différemment des derniers auteurs cités, au cours de leurs études sur les perceptions des acteurs scolaires. En effet, la première chercheuse analyse des perceptions d'enseignants pour vérifier l'impact de l'animation de communauté de recherche philosophique pour enfants sur leur enseignement et la dernière se préoccupe de la manière dont les élèves et les enseignants perçoivent l'évaluation scolaire. Il est facile de constater que les chercheurs ont souvent recours au questionnaire comme outil de collecte des

données dans l'étude des perceptions. Lequel est parfois de type fermé, d'autres fois, mixte ou ouvert. L'analyse de l'information, quant à elle, se fait dans une perspective de données quantitatives et, ou qualitatives.

Le questionnaire a été retenu dans la présente recherche, car il se révèle particulièrement efficace pour obtenir des données primaires provoquées (Van der Maren, 2006). Ces données fourniront un premier portrait de la situation étudiée et aideront à la préparation d'un schéma d'entrevue semi-dirigé. Les questions de celui-ci devront offrir l'opportunité aux répondants d'explicitier leurs points de vue sur les éléments de réponse du questionnaire. Pour y arriver, un questionnaire fermé, dont les questions portent sur les catégories propres aux composantes du modèle de la GAR en lien avec la réussite scolaire. Cet instrument élaboré aux fins de la collecte des perceptions des répondants est similaire à quelques différences près de celui utilisé par les chercheurs Mazouz-Côté, Veillette et autres. Ces auteurs avaient mené des études sur la mise en œuvre de la GAR au Conseil du trésor (Mazouz-Côté, 2005) et au MELS (Veillette et autres, 2005).

Dans le cadre de l'étude menée par Mazouz et Côté, l'objectif de la recherche portait sur les effets de la mise en œuvre de la Loi sur l'administration publique sur la qualité des services et la gestion dans les ministères et organismes (M/O), tels que perçus par des acteurs clefs de la fonction publique. À cet effet, la méthodologie choisie pour l'évaluation des effets de la loi sur l'administration publique (LAP, 82) pour la période de mai 2000 à mai 2005 a nécessité une démarche qui a mobilisé plusieurs outils et méthodes de recherche. Combinant à la fois les avantages des approches qualitative et quantitative, cette méthodologie reposait pour l'essentiel sur l'analyse de données issues d'archives documentaires, de l'administration d'un questionnaire de recherche et de la tenue de huit sessions de groupes de discussion. En ce qui concerne l'analyse documentaire, une première analyse des documents leur a permis de cerner un certain nombre d'éléments de problématique, ce qui a facilité l'élaboration de leur questionnaire.

Par la suite, une analyse plus approfondie a été conduite en lien avec chacun des items qu'ils ont construits et qui constituaient leur propre évaluation afin de repérer les convergences et les divergences. Pour chaque item, ils ont établi ce que les bilans et les rapports d'étude affirmaient quant aux résultats atteints et aux transformations souhaitées.

Sur la base de leur première analyse documentaire, et en accord avec l'objectif de leur étude, un questionnaire a été élaboré en vue de recueillir les points de vue d'acteurs clefs de la fonction publique. Le questionnaire est divisé en 6 blocs, couvrant en tout 31 items mesurables selon une échelle de Likert, soit une échelle qui permet de quantifier une information d'ordre qualitatif, le cas échéant, l'appréciation des répondants. Des questions ouvertes permettant de recueillir des éléments complémentaires s'y ajoutent. Le questionnaire a été administré par voie électronique et il assurait l'anonymat des répondants. Le logiciel Openfield 3.8 a été utilisé pour sa mise en ligne et pour la saisie des réponses fournies par les répondants. Le questionnaire a été transmis à 1 242 personnes. Il s'agissait d'une population d'acteurs de la fonction publique qui, selon les experts, étaient susceptibles de formuler un jugement éclairé quant aux effets de la LAP sur les éléments évalués.

Dans notre recherche, nous avons adapté certaines questions de l'étude menée par les chercheurs Mazouz et Côté. Par exemple, à la question « La nécessité de prendre des engagements dans une *déclaration de services aux citoyens* et d'en rendre compte a contribué à l'amélioration de la qualité de la prestation de services. », nous l'avons remplacé par « La politique d'imputabilité et de reddition de comptes préconisée par la GAR améliore ma pratique de gestion ». De plus, parmi les questions utilisées dans notre questionnaire comme dans le canevas d'entrevue, nous retrouvons les mêmes questions utilisées par Schunk (2007) lors d'une étude qu'il a menée dans les écoles situées en milieux défavorisés dans l'État de Californie aux États-Unis et qui portait sur la perception des parents et enseignants sur la mise en œuvre des curricula dans ces écoles. De plus, ce dispositif a permis de s'assurer de la cohésion interne et de la

pertinence des questions en regard de leurs liens avec les questions de recherche et les quatre composantes de la GAR en lien avec la réussite scolaire. (Voir le questionnaire en annexe B.)

Par la suite, une entrevue semi-dirigée, orientée à partir de données préliminaires fournies par les résultats du questionnaire a complété la démarche. Celle-ci met l'accent sur les aspects de la GAR et de la réussite scolaire en cause selon les réponses au questionnaire, ce qui signifie que dans le guide d'entrevue, les questions aux répondants sont surtout inspirées de leurs perceptions négatives ou positives de la GAR et de la réussite scolaire révélées par les résultats du questionnaire.

### **3.3 Rigueur dans la démarche de saisie des données**

La démarche de saisie des données a été effectuée comme suit : vérification de la cohérence interne des instruments; examen de la pertinence des questions en lien avec les catégories de la GAR et la réussite scolaire telles que décrites dans le cadre conceptuel de l'étude; prétest en contexte expérimental et sur le terrain et vérification au plan technique, de la clarté dans la formulation des questions. Ce prétest a été fait auprès des directions concernées par cette étude ainsi qu'auprès des enseignants participants. Enfin, le logiciel Google Drive a été utilisé. Ce logiciel permet d'écrire des questionnaires, de les envoyer électroniquement aux participants qui les ont complétés, et ce, de façon sécuritaire. Une fois complétées, les différentes réponses recueillies ont été traitées sous forme de diagrammes circulaires, de fréquences et de diagrammes à bandes. Ce logiciel a l'avantage d'éviter des erreurs liées à la saisie manuelle des données.

### **3.4 Transférabilité et fiabilité**

Afin de comprendre la façon dont la GAR a été mise en place et de recueillir les perceptions des acteurs sur cette politique par rapport à la réussite scolaire des élèves en milieux défavorisés, nous avons interprété des unités d'analyse constituées d'énoncés provenant du discours des participants à la présente étude. Cependant, dans le choix des catégories d'analyse des données, nous avons, comme l'indique Lacour (1995), écarté les catégories qui sont basées sur des opinions ou des jugements subjectifs, afin de respecter l'authenticité des propos des répondants. Pour ce qui est des catégories à employer ici, elles se rapportent d'une part, aux composantes du modèle théorique de la GAR de Mazouz-Leclerc, (2008) tel que représenté dans la documentation, d'autre part aux catégories thématiques qui émergeront du discours des participants. Ainsi, si la présente étude est loin de s'avérer neutre du fait qu'elle adopte une perspective interprétative, nous prévoyons tout de même un choix rigoureux des catégories d'analyse et une traduction la plus fidèle possible des propos des participants pour assurer une interprétation fiable des données et fournir des résultats crédibles.

Pour y arriver, nous décrivons les fondements du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigés tels que décrits dans la documentation portant sur les méthodes de recherche.

### **3.5 Les fondements du questionnaire**

Selon Boutin (2011), le questionnaire ne permet pas l'échange en direct du chercheur avec la personne interrogée. Pour Pourtois et Desmet (1997), cités par Boutin (2011), c'est un instrument qui vise la prise de l'information, basée sur l'observation et l'analyse de réponses à une série de questions posées. L'information que l'on obtient



par le questionnaire se limite forcément aux réponses des sujets à des questions déterminées à l'avance.

Le questionnaire qui figure à l'annexe B est adapté à chaque type de répondants : les enseignants, les directeurs d'école et leurs adjoints. Pour cela, les énoncés du questionnaire sur lesquels les acteurs scolaires sont invités à exprimer leurs points de vue renvoient aux mêmes aspects de la GAR en lien avec la réussite scolaire dans chaque cas. Cependant, selon le type de répondants visé, ils diffèrent parfois dans leur structure en gardant le même sens. Par exemple, l'énoncé N°3 « L'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer ma pratique de gestion » (voir tableau B.1 de l'Annexe B), adressé aux directeurs d'école et leurs adjoints se formule de la manière suivante quand il est adressé aux enseignants: « L'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer ma pratique pédagogique » (voir tableau B.2 de l'Annexe B).

Par ailleurs, l'instrument qui a servi à recueillir les données qualitatives de l'étude doit être lui aussi présenté. Pour faciliter la compréhension de la démarche à suivre dans les échanges avec les acteurs scolaires, il faut préciser la nature de cet outil qu'est l'entrevue aussi bien que son mode d'utilisation.

### **3.6 L'entrevue semi-dirigée**

En recherche qualitative, on recourt plus rarement à l'entrevue standardisée du style question-réponse. On se sert plutôt des entrevues semi-dirigées avec un guide d'entrevue comportant un certain nombre de questions principales qui servent de grands points de repère (Deslauriers, 1991).



Par ailleurs, selon une étude sur les pratiques de recherche dans le domaine des sciences sociales et humaines au Québec<sup>29</sup> (Royer, Baribeau et Duchesne, 2009), l'entrevue semi-dirigée représente le dispositif le plus utilisé en ce qui concerne le type de recherche précédemment mentionné. Ce même outil convient à la présente étude où il est question d'entrevue avec des personnes afin de recueillir leurs perceptions. Nous avons donc réalisé des entrevues dans chaque école pendant des journées pédagogiques. Pour ce qui est des enseignants, les entrevues ont été réalisées dans leur classe. Pour les directeurs et leurs adjoints, les rencontres individuelles ont eu lieu durant les poses et les entrevues se sont déroulées dans leur bureau respectif. En effet, lorsqu'un chercheur choisit d'entrer en contact direct et personnel pour obtenir des données de recherche, il privilégie l'entrevue semi-dirigée Boutin (2011).

Rappelons aussi que la présente recherche se situe dans le paradigme interprétatif qui demeure un « *contexte approprié d'utilisation de l'entrevue semi-dirigée* » (Savoie-Zajc dans Gauthier, 2009). Dans cette perspective, il est pertinent d'employer l'entrevue semi-dirigée dans cette recherche.

Les caractéristiques de l'entrevue telles que décrites plus haut correspondent à la visée de la présente étude et confirment la pertinence du choix méthodologique en faveur de cet instrument. Toutefois, il importe de noter que pour des raisons de crédibilité, une des préoccupations du chercheur sur le terrain est d'obtenir des données pertinentes. Par conséquent, s'assurer d'une utilisation optimale de l'instrument choisi devient une priorité. Cela nécessite de toute évidence, une bonne connaissance de sa nature et de son mode d'application. À cette fin, les considérations qui suivent

---

<sup>29</sup> L'étude porte sur l'usage de l'entrevue qualitative dans le domaine des sciences sociales et humaines au Québec. Les résultats présentés proviennent d'une analyse documentaire réalisée sur 31 articles empiriques recensés dans le portail Érudit. L'analyse révèle une grande diversité de types d'entrevue parmi lesquels l'entrevue semi-dirigée ressort comme l'outil le plus utilisé.

fournissent plus de précisions sur ce qu'est l'entrevue semi-dirigée et sur la démarche qu'elle exige dans son application au cours de cette recherche.

### **3.6.1 La préparation de l'entrevue**

Tel que souligné, toute la crédibilité des données à recueillir s'avère tributaire de l'utilisation adéquate et optimale de cet outil (entrevue semi-dirigée). A ce propos, Van der Maren, (2006) insiste sur l'importance de maîtriser la technique de l'entrevue et de s'assurer d'une préparation adéquate du contact avec les informateurs. Considérant ces remarques et soucieux de « préparer le contact avec les participants de façon à créer un contexte favorable à la production d'une information vraisemblable et pertinente » (Van der Maren, 2006), une analyse minutieuse de la technique en question est primordiale, d'une part, en vue d'en dégager les caractéristiques à considérer dans l'élaboration du guide d'entrevue, d'autre part, pour la conduire dans les règles de l'art. Pour ces raisons, nous avons demandé aux participants de nous indiquer les moments favorables pour réaliser l'entrevue. Toutes les dates des rencontres, les heures et les endroits ont été choisis par les participants.

À partir de cette vision de l'entrevue en général, il devient plus facile de dégager la particularité de l'entrevue semi-dirigée. Il existe diverses formes d'entrevue selon les degrés de préparation et de contrôle de la part du chercheur : par exemple, les entrevues très structurées (ou l'interaction verbale est contrainte par la structure prédéterminée d'un questionnaire administré oralement) ou encore des formes d'entrevues plutôt non dirigées ou non structurées (Savoie Zajc, 1998; Boutin, 2011; Deslauriers, 1991). L'entrevue semi-dirigée se situe, selon la première auteure précitée, à mi-chemin entre l'entrevue dirigée (nommée aussi standardisé, structuré) et non dirigée (ou non structurée) et se définit finalement comme une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur.

Pour la collecte des données de la présente étude, nous avons choisi d'utiliser ce mode de collecte de données qu'est l'entrevue semi-dirigée. Ainsi, nous pourrions aborder les thèmes sur lesquels nous souhaitons entendre les acteurs scolaires, afin de pouvoir dégager une bonne compréhension de la mise en œuvre et de leurs perceptions relatives à l'influence de cette politique sur la réussite scolaire des élèves.

Sur le terrain de la recherche, la démarche à suivre dans les échanges avec les répondants doit tenir compte de plusieurs autres particularités de l'instrument retenu qu'il y a lieu de rendre explicite pour en faciliter la maîtrise et l'application. En effet, l'outil choisi repose aussi sur des postulats bien définis; il vise des buts, établit une relation sociale, comporte des étapes de préparation et impose une conduite, un mode de transcription des données à recueillir. Toutes ces caractéristiques sont prises en considération dans cette étude. Le canevas de l'entrevue semi-dirigé figure à l'annexe C.

### **3.7 Le contenu des données de la recherche**

Le questionnaire adressé aux acteurs scolaires et les entrevues auxquels ils sont invités à participer doivent fournir des données qui constituent un corpus d'analyse dont il faut spécifier le contenu, surtout que le choix de la méthode de traitement de ces données en dépend. Considérant que le contenu peut être latent ou manifeste (Van der Maren, 2006). Selon cet auteur, dans le cadre de l'analyse des contenus latents, on rencontre trois modalités principales: l'analyse phénoménologique, l'analyse interprétative et l'analyse structurale de la communication. Dans le cadre de la présente étude, il est possible de considérer les perceptions exprimées par les répondants, soit comme un contenu latent à analyser au niveau du dit et du non-dit, soit comme un contenu manifeste à prendre au pied de la lettre. La dernière option convient mieux, puisqu'il s'agit de révéler le plus fidèlement possible les points de

vue des répondants. L'objectif est de résumer et de relever le contenu de la pensée des répondants, plus précisément leurs points de vue ou leurs perceptions relatives à une situation donnée. En clair, il est surtout question de décrire, de clarifier, de comprendre, et de rapporter une réalité qui fournit des informations explicites. Ici, le but est de porter un éclairage sur des propos explicites recueillis par questionnaire fermé ainsi que des propos tout aussi explicites obtenus à partir d'entrevues. Par souci de neutralité, seul le contenu manifeste des données a été retenu.

### **3.7.1 L'analyse de contenu**

Cette étape a servi à traiter divers types de données. En plus de permettre une description objective, systématique, qualitative ou quantitative du contenu des documents, elle a servi de support et de complément à d'autres techniques telle l'entrevue. Plus précisément, elle « permet de classer et d'analyser le contenu des entrevues faites pour une recherche ou encore celui des questions ouvertes d'un sondage » (Lacour; Provost; Saumier, 1995). Elle dépend aussi du corpus à analyser (Mucchielli, 2009).

Dans le cadre de la présente recherche, il importe d'examiner la démarche de l'étude multi-sites pour s'assurer d'une application la plus fidèle possible de ses principes. La documentation<sup>30</sup> révèle les fondements de l'analyse de contenu et en décrit clairement les étapes. Legendre (2005) la définit comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique, quantitative et/ou qualitative du contenu manifeste d'une communication, d'un discours, d'un écrit, de réponses verbales ou d'autres sources d'information ». Pour l'auteur précité, l'analyse de contenu peut

---

<sup>30</sup> L'Ecuyer, 1987, Mucchielli, 1988, Van der Maren, 1996, Legendre, 2005, Gauthier, 1998; Lacour; Provost, Saumier, 1995.

constituer un « ensemble de techniques de recherche dont le but est d'isoler et d'évaluer l'importance quantitative ou qualitative de certains aspects particuliers d'une communication orale, écrite, visuelle ou sonore ».

Dans cette étude, si les données quantitatives sont issues des deux questionnaires adressés aux deux groupes d'acteurs, les données qualitatives proviennent des entrevues. Une fois la transcription intégrale des entrevues terminées, le contenu fut d'abord codé à l'aide de techniques d'analyse du contenu consistant à regrouper des segments de textes en catégories et en sous-catégories comprenant des thèmes apparentés. Le logiciel Nvivo a été utilisé, ce qui a facilité le codage et l'élaboration de la grille d'analyse de contenu thématique, dans laquelle les catégories se sont enrichies de thèmes émergents au fur et à mesure que le travail de codage a progressé. Une fois l'analyse de contenu explicite complétée, certaines citations ont été sélectionnées pour une analyse plus approfondie permettant une discussion sur les quatre dimensions de la GAR à savoir la dimension relative à la connaissance de l'organisation et celles relatives aux facteurs managérial, évaluatif et adaptatif.

### **3.8 Les étapes de l'analyse de contenu selon Lacour**

Dans cette recherche, les données ont été classées dans les catégories révélatrices de la mise en œuvre de la GAR en lien avec la réussite scolaire et ont été synthétisées en privilégiant les éléments du message propre à relever les besoins de changement, selon les points de vue des acteurs scolaires. Leurs réponses au questionnaire et les synthèses de leurs propos issus de l'entrevue constituent respectivement des données provoquées, d'une part, et des données suscitées d'autre part. Ces données, considérées comme contenus manifestes, ont fait émerger le résultat final de la recherche en termes de la compréhension de la mise en œuvre et de la perception des acteurs.



### **3.8.1 Précision des éléments de contenu**

Les éléments sur lesquels a porté l'analyse apparaissent comme des mots, des thèmes, des orientations, des persolliages, des gestes, etc. Dans cette étude, il est question de l'ensemble des thèmes caractérisant le discours des deux différents groupes d'acteurs scolaires (enseignants, directeurs et leurs adjoints).

### **3.8.2 Définition des unités d'analyse ou d'enregistrement**

Il s'agit des unités de base à classer dans la grille d'analyse. Dans le cas de l'analyse quantitative des données recueillies issues du questionnaire de la présente étude, l'unité de base est constituée d'une assertion associée à la réponse du répondant (Yin, 2009; Van der Maren, 2006). En ce qui concerne l'analyse qualitative des données recueillies provenant des entrevues, l'unité de base est formée par l'expression d'une idée et l'interrogation qui suscite cette expression.

### **3.8.3 Déterminer les catégories d'analyse de contenu**

Les catégories d'analyse permettent d'inventorier, de classer et de regrouper les éléments de contenu. Dans le cas présent, les catégories d'analyse ont été déterminées lors de l'élaboration de la grille d'analyse. Ce sont les quatre composantes du modèle de la GAR et les dimensions de la réussite scolaire telles que définies dans le cadre théorique. En ce qui concerne les composantes de la GAR, il s'agit de 1) facteur organisationnel (connaître l'organisation), 2) le facteur adaptatif (capacité à changer), 3) facteur évaluatif (capacité à apprendre) et le facteur managérial (capacité à livrer). Pour ce qui est des dimensions de la réussite scolaire, on peut noter la composante psychopédagogique touchant l'apprentissage de l'élève, l'estime de soi, la motivation ou l'environnement éducatif d'une part, et d'autre part, la composante socio pédagogique liée à l'apport des ressources matérielles et humaines.



Ce modèle possède la particularité d'être composé de catégories interalliées en dyades. C'est le cas de celles que représentent les relations précédemment mentionnées qui réfèrent chacune à des réalités distinctes.

### **3.8.4 Préciser les unités de numération**

Une analyse quantitative exige, en sus, de définir les modalités de comptabilisation des données contenues dans la grille d'analyse. Par exemple, la fréquence, l'espace que celui-ci occupe ou le temps qui lui est consacré (Lacour, 1995). Pour ce qui est de l'analyse quantitative des données recueillies issues des questionnaires de la présente recherche, l'unité de numération demeure la fréquence (%). Ceci afin de calculer le pourcentage de réponses affirmatives à une question donnée dans le cas de chaque groupe d'acteurs scolaires.

### **3.8.5 Construire une fiche de codage**

Dans cette fiche, le chercheur consigne tous les éléments de contenu de son corpus d'étude selon les paramètres et les règles qu'il a établies lors de la construction de sa grille d'analyse (Lacour, 1995). À ce propos, l'auteur précise:

Cette fiche de codage constitue l'instrument technique d'enregistrement des données. Basée sur l'unité d'enregistrement, les catégories d'analyse et les unités de numération, elle permet de recueillir et de classer de façon claire, objective, systématique et complète les divers éléments de contenu des documents. La fiche de codage doit bien refléter toutes les dimensions, aussi bien quantitatives que qualitatives, que le chercheur désire analyser.

### **3.8.6 Procéder au traitement des données et dégager les résultats de l'analyse de contenu**

L'opération consiste à inventorier les données, à les classer, à les regrouper, à les quantifier, etc. Dans le cas de la présente étude, les résultats sont interprétés dans une perspective quantitative en ce qui a trait aux données issues du questionnaire et dans une optique qualitative quant aux données d'entrevues.

### **3.9 Les étapes de l'analyse de contenu selon Legendre**

Legendre (2005) présente l'analyse de contenu comme un cadre général de recherche dont la procédure d'application touche, entre autres, les étapes du choix des unités d'analyse, du repérage et de la classification des éléments d'analyse. Après un regard sur les étapes de l'analyse de contenu selon les visions respectives de Lacour (1995) et de Legendre (2005), il est possible de remarquer qu'elles peuvent servir au traitement des données de la présente recherche. À quelques nuances près, ces étapes restent communes aux deux procédures d'analyse de contenu examinées : la prise en considération du problème de recherche et des objectifs, la constitution du corpus, la détermination des catégories, l'élaboration de la grille d'analyse, le choix des unités d'analyse, le codage, la classification des éléments d'analyse, la mise en relation et l'interprétation des données dans une perspective quantitative et/ou qualitative. D'ailleurs, à ce propos, tel que déjà mentionné, Lacour (1995) souligne que « l'analyse de contenu est basée sur des principes généraux et sur une procédure particulière qui demeurent les mêmes, quelles que soient les recherches ».

L'analyse de contenu dans le cas de cette étude s'effectue à partir de l'adaptation des modèles de Lacour (1995) et de Legendre (2005), étant donné que ces modèles présentent des étapes similaires, à l'exception du classement des énoncés

selon la nature quadripartite du message. Ainsi, l'adaptation consistera à établir notre démarche d'analyse des données en intégrant dans une même série d'opérations, les étapes propres à l'un et l'autre des deux modèles décrits. Toutes les étapes indiquées par ces deux modèles seront prises en considération ici, sauf celle du classement des énoncés selon la nature quadripartite de message. En effet, dans cette recherche, il s'agit ultimement de dégager le sens des énoncés plutôt que de les répartir. C'est la démarche qui est faite dans cette recherche.

### **3.10 Les étapes de l'analyse des données de la présente recherche**

Nous avons procédé à l'analyse des données selon les étapes suivantes :

- Effectuer la recension des sources d'information (données provoquées, données suscitées, contenu manifeste de la communication).
- Préciser les éléments de contenu (thème d'entrevue, etc.).
- Définir les catégories d'analyse.
- Choisir les unités d'analyse ou définir les unités d'enregistrement.
- Repérage.
- Préciser les unités de numération.
- Construire une fiche de codage.

Les fiches de codage des entrevues réalisées au cours de l'étude regroupent les données de la recherche sous forme de questions de l'intervieweur et de réponses à ces questions par les acteurs scolaires interrogés. L'ensemble des données qui ont été recueillies sur dictaphone audio ont été transcrites par la suite. Ainsi, pour alléger le texte, chaque question et la réponse à celle-ci représentent une unité d'analyse remplacée par un super code appelé U. Afin de faciliter la classification des unités

d'analyse dans les fiches de codage, ces unités ont été numérotées et insérées dans les fiches sur la base de leur lien thématique avec les catégories préétablies provenant du modèle de la GAR décrit dans le cadre théorique de l'étude. Les fiches en question se retrouvent compilées sur une clef USB et sur un cédérom et demeurent disponibles au besoin. Chaque unité constituée a été analysée par le chercheur afin d'en dégager la dimension qui exprime la mise en œuvre et la perception des acteurs scolaires.

Il faut noter que les données issues des entrevues d'individus issus d'une même école, une fois codées, ont subi le même traitement que celles de l'entrevue dirigée. Seulement, pour le codage de ces données, l'analyse de « la table longue » s'avère utile (Moreau, Dedienne *et al.*, 2004). Les auteurs précités indiquent que le principe de base de ce mode de codage consiste à analyser les transcriptions de paroles des participants (verbatim) qui ont été découpées, classées, comparées et confrontées. Tous ces verbatim sont étiquetés en fonction de l'idée ou du sous-thème qui peut les résumer (occurrence). Notons que, dans le cadre de la méthode d'analyse de contenu à utiliser ici pour le traitement des données de l'entrevue semi-dirigée, cela correspond à une unité d'analyse, en d'autres termes, un énoncé susceptible de faire émerger une compréhension de la mise en œuvre de la GAR et la perception des acteurs. L'occurrence peut donc être une expression, une phrase significative, un sentiment, un mot clef (Moreau, Dedienne, Letrilliart, Goaziou, Labarre, Terra, 2004). Dans le contexte de l'analyse des données, cet élément a été associé à une unité d'analyse et traité comme tel. Pour ce qui concerne le codage, il s'est déroulé de la façon suivante :

- Codage.
  - Traitement des données (transformer les données en résultats);
  - Remplacer des ensembles de données par des super codes;

- Examiner comment ces résultats ou relations entre super codes s'enchainent, se distinguent, se regroupent (inventaire, classement, interprétation des résultats);
- Analyse quantitative des données provoquées;
- Analyse qualitative des données suscitées (regroupement, mise en relation des données, interprétation des résultats).

Si les résultats du traitement quantitatif des données doivent orienter l'entrevue, « l'analyse qualitative, pour sa part, doit privilégier une approche cherchant à dégager le sens des unités de base formées chacune par l'expression d'une idée et l'interrogation qui suscite cette expression » (Van der Maren, 2006). Le sens en question se rapporte aux éléments suivants:

- les perceptions négatives de la GAR en cause dans l'étude;
- les changements souhaités au niveau de l'application de la GAR émergeant des perceptions négatives analysées.

L'ensemble des composantes de la GAR dans le processus de leur mise en œuvre et de la réussite scolaire doivent être inventoriées, regroupées et classées selon leur rapport avec chacune des catégories de la grille d'analyse de la GAR (Mazouz-Côté, 2005) et de la réussite scolaire, lesquelles figurent dans le cadre conceptuel.

À ce stade de l'étude, l'étape à suivre est celle de l'examen et du traitement des données quantitatives et qualitatives de la recherche. À cette fin, le chapitre qui suit présentera le traitement des données issues du questionnaire et des entrevues semi-dirigées.



## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce chapitre est composé de deux parties. La première traite et analyse les données quantitatives issues des réponses recueillies à l'aide de deux questionnaires l'un adressé aux enseignantes et enseignants et l'autre aux directeurs d'école et à leurs adjoints. La seconde partie traite et analyse les données qualitatives issues des entrevues de recherche réalisées auprès des mêmes acteurs. Par ailleurs, rappelons que cette étude cherche à comprendre 1) comment le processus de la gestion axée sur les résultats (GAR) a été mis en place dans des écoles secondaires à Montréal, notamment en milieux défavorisés? Et 2) quelle est la perception de directions et d'enseignants d'écoles secondaires à Montréal (milieux défavorisés) de l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves?

L'interprétation des choix de réponse reportés dans les tableaux 4.1 et 4.2 indique le portrait des perceptions favorables et défavorables des perceptions relativement aux dimensions de la GAR en lien avec la réussite scolaire des élèves. Les choix de réponse se définissent à travers trois gradients: « Tout à fait d'accord », « D'accord », « Assez d'accord » associés à une approbation; deux gradients, soit « Pas tout à fait d'accord », « Pas du tout d'accord » associés à une perception inopportune à leurs yeux. Finalement une option indique l'absence d'opinion, de conviction, ou de connaissance précise d'une situation.

Cette échelle de traitement des données qui rend possible la compilation de trois gradients sur cinq a été conçue ainsi pour adapter le questionnaire au contexte du terrain. En effet, l'expérimentation préliminaire du questionnaire a permis de constater qu'un troisième gradient « Assez en désaccord » inséré dans la tendance négative était perçu comme synonyme au gradient « Pas tout à fait d'accord ». D'une part, pour écarter l'ambiguïté et la confusion chez les répondants, d'autre part, pour augmenter les chances de recueillir des données authentiques et conformes à leurs points de vue, ce gradient a été retiré pour être remplacé par une option moins équivoque à leurs yeux. Il s'agit de l'option « *Pas d'opinion* ».



*Première 1 : présentation des données quantitatives***4.1 Le traitement et l'analyse des données quantitatives**

Les données issues du questionnaire sont présentées sous forme de pourcentages par groupe d'acteurs scolaires (enseignants et directeurs). Par la suite, nous procéderons à une comparaison des réponses obtenues par les deux groupes d'acteurs aux questions identiques. Concernant les autres questions qui ne sont pas identiques et posées aux deux groupes, le traitement et l'analyse se feront séparément. Par ailleurs, il importe de noter que les questions sont regroupées en fonction des quatre dimensions de la GAR. L'appartenance d'un énoncé à une dimension a été validée par les concepteurs du modèle. Même si un regroupement de ces énoncés est fait par dimensions de la GAR, certains énoncés peuvent être placés dans plusieurs dimensions. Cependant, pour des raisons pratiques, nous n'avons pas répété plus d'une fois un énoncé par dimension. Finalement, pour chaque énoncé, un tableau illustrant le score du groupe d'acteurs est présenté après une brève interprétation des résultats. Le tableau 4.1 de la page suivante illustre la classification des énoncés par dimension de la GAR. Ainsi, l'énoncé 1 adressé aux deux groupes d'acteurs est classé dans la dimension «facteur organisationnel». Les énoncés 4, 6, 9, 11, 12, 2, 5 adressés aux directeurs et leurs adjoints et les énoncés 4, 7, 12 adressés aux enseignants sont classés dans la dimension «facteur managérial. Les énoncés 3, 1 adressés aux directeurs et leurs adjoints et les énoncés 8, 3, 9, 11, 10 adressés aux enseignants sont classés dans la dimension «facteur évaluatif. Les énoncés 7, 8 adressés aux directeurs et leurs adjoints et les énoncés 2, 5, 6 adressés aux enseignants sont classés dans la dimension «facteur adaptatif.

**Tableau 4. 1**  
Dimensions de la GAR

Directeurs et adjoints	Enseignants
facteur organisationnel	facteur organisationnel
1	1
facteur managérial	facteur managérial
4, 6, 9, 11, 12, 2, 5	4, 7, 12
facteur évaluatif	facteur évaluatif
3, 1	8, 3, 9, 11, 10
facteur adaptatif	facteur adaptatif
7, 8	2, 5, 6

Le traitement des différentes questions a été fait non pas dans l'ordre d'apparition, mais plutôt en fonction de leur appartenance à une dimension relative à la connaissance de l'organisation, au facteur managérial, au facteur évaluatif et au facteur adaptatif tels que mentionnés dans le cadre conceptuel.

L'interprétation des choix de réponse reportés dans les différents tableaux indique le portrait des perceptions favorables, défavorables ou neutres relativement aux dimensions de la GAR en lien avec la réussite scolaire. Les choix de réponse se définissent à travers trois gradients associés à une approbation: « *Tout à fait d'accord* », « *D'accord* », « *Assez d'accord* » et deux gradients, soient « *Pas tout à fait d'accord* », « *Pas d'accord* » associés à une perception négative à leurs yeux. Finalement une option indique l'absence d'opinion, de conviction, ou de connaissance précise d'une situation donnée. (« *Pas d'opinion* »)

Le but premier du questionnaire est de répertorier les perceptions généralement négatives et positives pour cibler le mieux possible les entrevues. Notons que cette démarche offre l'avantage au chercheur de :

- a) traiter de questions pertinentes au cours de l'entrevue semi-dirigée;
- b) formuler des questions ouvertes pour laisser les répondants développer leur point de vue à leur guise et clarifier leurs perceptions, au besoin;
- c) pouvoir limiter les entrevues dans le temps pour éviter la fatigue des répondants, ce qui pourrait nuire à la qualité de leurs propos.

Finalement, une analyse des réponses de chacun des groupes de répondants aux énoncés du questionnaire a permis de mettre en relief les dimensions appréciées négativement et positivement de la GAR en lien avec la réussite scolaire. Les appréciations de ces dimensions constituent des thèmes de discussion au cours des entrevues afin de mieux comprendre non seulement le processus d'appropriation de la GAR, mais également, les perceptions qu'ont les acteurs scolaires sur l'influence de celle-ci sur la réussite scolaire des élèves. Le traitement des données quantitatives a conduit en fin de compte à un réajustement du guide d'entrevue pour des raisons de pertinence, de rigueur et d'efficacité.

#### **4.1.1 Interprétation des données quantitatives de la recherche**

Ces données proviennent des deux groupes d'acteurs interrogés dans le cadre de la recherche soient les enseignants et directeurs d'école ainsi que de leurs adjoints. Nous les subdivisons en quatre phases. La première phase regroupe les questions ou énoncés en lien avec la dimension « facteur organisationnel ». La seconde phase regroupe les questions ou énoncés en lien avec la dimension « facteur managérial ». La troisième phase regroupe les questions ou énoncés en lien avec la dimension « facteur évaluatif » et la quatrième phase regroupe les questions ou énoncés en lien avec la dimension « facteur adaptatif ».

#### 4.1.2 Phase1 : Dimension « facteur organisationnel »

La dimension "facteur organisationnel" regroupe l'énoncé 1 adressé aux enseignants, aux directeurs et leurs adjoints.

##### 4.1.2.1 Énoncé 1 adressé aux enseignants et aux directeurs en regard de la dimension « connaissance de l'organisation » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage

À l'énoncé « Je connais parfaitement les difficultés liées à la réussite scolaire de mes élèves » la totalité de chaque groupe a confirmé le propos. 100 % des directeurs d'écoles et leurs adjoints ainsi que de 100 % des enseignants ont répondu positivement. Le tableau 4.2 suivant illustre la situation décrite:

**Tableau 4. 2**

Énoncé adressé aux directeurs, leurs adjoints et aux enseignants : « Je connais parfaitement les difficultés liées à la réussite scolaire de mes élèves ». Fréquence des réponses affirmatives à l'énoncé par groupe d'acteurs scolaires.

	Directeurs et adjoints (%) N=10	Enseignants (%) N=15
Tout-à-fait d'accord	70	40
D'accord	30	47
Assez d'accord	0	7
Pas tout-à-fait d'accord	0	13
Pas d'accord	0	0
Pas d'opinion	0	0

### **4.1.3 Phase 2 : Dimension « facteur managérial »**

La dimension "facteur managérial" indiquée précédemment dans le tableau 4.1 regroupe les énoncés 4, 6, 7, 12 adressés aux enseignants et les énoncés 4, 9, 11, 12 adressés aux directeurs et leurs adjoints.

#### **4.1.3.1 Énoncé 4 adressé aux enseignants et aux directeurs en regard de la dimension « facteur managérial-gestion » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé « l'école donne aux enseignants tout ce qu'il leur faut comme matériel pédagogique pour faciliter l'apprentissage des élèves », l'on peut noter que 54 % des enseignantes et enseignants sont d'accord, alors que pour la même question, les directeurs et leurs adjoints sont d'accord à 80 %. Il y a désaccord entre les deux groupes d'acteurs. Cette divergence relative au matériel pédagogique offert aux enseignants pour faciliter l'apprentissage des élèves deviendra un thème de discussion au cours des entrevues qui seront accordées aux groupes d'acteurs scolaires. Ainsi, les enseignantes et enseignants et les directeurs ainsi que leurs adjoints pourront expliciter leurs points de vue d'où pourraient ressortir une compréhension sur cette différence constatée. Le tableau 4.3 de la page suivante illustre la situation décrite:

**Tableau 4. 3**

Énoncé adressé aux directeurs, leurs adjoints et aux enseignants: « L'école donne aux enseignants tout ce qu'il leur faut comme matériel pédagogique pour faciliter l'apprentissage des élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par groupe d'acteurs scolaires.

	Directeurs et adjoints (%) N=10	Enseignants (%) N=15
Tout-à-fait d'accord	40	0
D'accord	20	7
Assez d'accord	20	46
Pas tout-à-fait d'accord	10	40
Pas d'accord	10	7
Pas d'opinion	0	0

#### 4.1.3.2 Énoncé 6 adressé aux directeurs et leurs adjoints en regard de la dimension « facteur managérial- gestion » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage

À l'énoncé « La convention de gestion et de partenariat utilisée améliore la qualité de mes interventions en tant que gestionnaire » les directeurs et leurs adjoints sont favorables à 70 %. Le schéma suivant illustre la situation.

**Tableau 4. 4**

Énoncé adressé aux directeurs et leurs adjoints : « La convention de gestion et de partenariat utilisée améliore la qualité de mes interventions en tant que gestionnaire ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Directeurs et adjoints (%) N=10
Tout-à-fait d'accord	0
D'accord	40
Assez d'accord	30
Pas tout-à-fait d'accord	20
Pas d'accord	10
Pas d'opinion	0



#### 4.1.3.3 Énoncés 7 adressé aux enseignants en lien avec la dimension « facteur managérial » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage

À l'énoncé « En général, je suis satisfait des services qui me sont offerts à l'école pour faciliter mon travail auprès des élèves », 47 % seulement des enseignants sont d'accord. Il en ressort que les enseignants remettent en question les services qui leur sont offerts. Cette dimension nécessite d'être explicitée au cours de l'entrevue à venir pour faire ressortir les besoins réels des enseignants afin de remplir convenablement leurs tâches. Le tableau 4.5 suivant illustre la situation.

**Tableau 4. 5**

Énoncé adressé aux enseignants : « En général, je suis satisfait des services qui me sont offerts à l'école pour faciliter mon travail auprès des élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Enseignants (%)
	N=15
Tout-à-fait d'accord	0
D'accord	20
Assez d'accord	27
Pas tout-à-fait d'accord	40
Pas d'accord	13
Pas d'opinion	0

#### 4.1.3.4 Énoncé 9 adressé aux directeurs et leurs adjoints en regard de la dimension « facteur managérial-gestion » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage

À l'énoncé « En tant que membre de l'équipe de la direction, je comprends le processus d'élaboration de la cible de réussite de mon école », 100 % des directeurs et leurs adjoints sont d'accord. Le tableau 4.6 de la page suivante illustre la situation.

**Tableau 4. 6**

Énoncé adressé aux enseignants : « En tant que membre de l'équipe de la direction, je comprends le processus d'élaboration de la cible de réussite de mon école ».  
Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Directeurs (%) N=10
Tout-à-fait d'accord	20
D'accord	50
Assez d'accord	30
Pas tout-à-fait d'accord	0
Pas d'accord	0
Pas d'opinion	0

**4.1.3.5 Énoncé 11 adressé aux directeurs et leurs adjoints en regard de la dimension « facteur managérial » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé « Je comprends très les dimensions de la GAR tant théorique que pratique », 50 % des directeurs et leurs adjoints sont d'accord. Ce point a été discuté lors des entrevues. Le tableau 4.7 suivant illustre la situation.

**Tableau 4. 7**

Énoncé adressé aux enseignants : « Je comprends très les dimensions de la GAR tant théorique que pratique ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Directeurs (%) N=10
Tout-à-fait d'accord	10
D'accord	20
Assez d'accord	20
Pas tout-à-fait d'accord	40
Pas d'accord	0
Pas d'opinion	10

**4.1.3.6 Énoncé 12 adressé aux enseignants en regard de la dimension « facteur managérial-gestion » de la GAR en lien avec la réussite scolaire: interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé « Je me préoccupe de la réussite de tous mes élèves », 100 % des enseignantes et enseignants sont d'accord. Le tableau 4.8 suivant illustre la situation.

**Tableau 4. 8**

Énoncé adressé aux enseignants : « Je me préoccupe de la réussite de tous mes élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Enseignants (%) N=15
Tout-à-fait d'accord	80
D'accord	13
Assez d'accord	7
Pas tout-à-fait d'accord	0
Pas d'accord	0
Pas d'opinion	0

**4.1.3.7 Énoncé 12 adressé aux directeurs et leurs adjoints en regard de la dimension « facteur managérial-gestion » de la GAR en lien avec la réussite scolaire: interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé « En général, le plan stratégique de la CS a facilité l'élaboration du projet éducatif et du plan de réussite de mon école », 90 % des directeurs et leurs adjoints sont d'accord. Le tableau 4 .9 de la page suivante illustre la situation.

**Tableau 4. 9**

Énoncé adressé aux enseignants : « En général, le plan stratégique de la CS a facilité l'élaboration du projet éducatif et du plan de réussite de mon école ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Directeurs(%) N=10
Tout-à-fait d'accord	10
D'accord	20
Assez d'accord	20
Pas tout-à-fait d'accord	40
Pas d'accord	0
Pas d'opinion	10

**4.1.3.8 Énoncé 2 adressé aux directeurs et leurs adjoints en regard de la dimension « facteur managérial-gestion » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé « La réforme en cours améliore les résultats scolaires des élèves », 50 % des directeurs et leurs adjoints sont d'accord. Compte tenu de l'importance du sujet (ici la réforme est assimilée à la GAR et les participants ont été informés), l'énoncé a été ramené lors des entrevues. Le tableau 4.10 de la page suivante illustre la situation.

**Tableau 4. 10**

Énoncé adressé aux enseignants : « La réforme en cours améliore les résultats scolaires des élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Directeurs (%) N=10
Tout-à-fait d'accord	0
D'accord	30
Assez d'accord	20
Pas tout-à-fait d'accord	40
Pas d'accord	0
Pas d'opinion	10

**4.1.3.9 Énoncé 5 adressé aux directeurs et leurs adjoints en regard de la dimension « facteur managérial-gestion » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé « La politique d'imputabilité et de reddition de comptes préconisée par la GAR améliore ma pratique de gestion », 50 % des directeurs et leurs adjoints sont d'accord. Ce point a été évoqué lors des entrevues. Le tableau 4.11 de la page suivante illustre la situation.

**Tableau 4. 11**

Énoncé adressé aux enseignants : « La politique d'imputabilité et de reddition de comptes préconisée par la GAR améliore ma pratique de gestion ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Directeurs (%) N=10
Tout-à-fait d'accord	0
D'accord	50
Assez d'accord	0
Pas tout-à-fait d'accord	20
Pas d'accord	0
Pas d'opinion	30

#### **4.1.4 Phase3 : Dimension « facteur évaluatif »**

La dimension « facteur évaluatif » regroupe les énoncés 3, 8, 9 adressés aux enseignants et les énoncés 7, 10 adressés aux directeurs et leurs adjoints.

##### **4.1.4.1 Énoncé 8 adressé aux enseignants en regard de la dimension « facteur évaluatif-évaluation » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé « L'évaluation des apprentissages pratiquée dans mon école améliore la réussite scolaire des élèves », 67 % des enseignants ont répondu favorablement. Le tableau 4.12 de la page suivante illustre la situation.



**Tableau 4. 12**

Énoncé adressé aux enseignants : « L'évaluation des apprentissages pratiquée dans mon école améliore la réussite scolaire des élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Enseignants (%) N=15
Tout-à-fait d'accord	7
D'accord	33
Assez d'accord	27
Pas tout-à-fait d'accord	33
Pas d'accord	0
Pas d'opinion	0

**4.1.4.2 Énoncé 3 adressé aux enseignants et aux directeurs et leurs adjoints en regard de la dimension « facteur évaluatif-évaluation » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé « L'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer ma pratique de gestion » et « L'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer ma pratique pédagogique », moins de la moitié des enseignants répondent positivement, soit 47 %. Pour la "même" question adressée aux directeurs d'écoles et à leurs adjoints, la majorité des répondants ont estimé que l'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer leur pratique de gestion, dans une proportion de 90 %. Cette situation mérite une attention particulière auprès des enseignants et constituera un point de discussion lors des entrevues. Ainsi, les enseignantes et enseignants ont pu expliciter leurs points de vue, d'où pourrait ressortir une meilleure compréhension de leurs perceptions. Puisque la question porte sur un seul objet à savoir, le rôle fondamental de l'évaluation (amélioration), nous présentons les résultats dans le même tableau à la page suivante.

**Tableau 4. 13**

Énoncés adressés aux directeurs, leurs adjoints et aux enseignants : « L'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer ma pratique de gestion » et « L'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer ma pratique pédagogique ». Fréquence des réponses à l'énoncé par groupe d'acteurs scolaires.

	Directeurs et adjoints (%) N=10	Enseignants (%) N=15
Tout-à-fait d'accord	13	0
D'accord	27	50
Assez d'accord	7	40
Pas tout-à-fait d'accord	33	10
Pas d'accord	13	0
Pas d'opinion	7	0

#### 4.1.4.3 Énoncé 9 adressé aux enseignants en regard de la dimension « facteur évaluatif-évaluation » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage

À l'énoncé « Les cibles de réussite de mon école sont souvent atteintes », seulement 40 % des enseignantes et enseignants sont d'accord. Les enseignants ont été rencontrés en entrevue et ont expliqué, selon eux, la raison de la non-atteinte des cibles. Le tableau 4.14 suivant illustre la situation.

**Tableau 4. 14**

Énoncé adressé aux enseignants : « Les cibles de réussite de mon école sont souvent atteintes ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Enseignants (%) N=15
Tout-à-fait d'accord	0
D'accord	20
Assez d'accord	20
Pas tout-à-fait d'accord	33
Pas d'accord	20
Pas d'opinion	7

**4.1.4.4 Énoncé 10 adressé aux directeurs et leurs adjoints en regard de la dimension « facteur évaluatif-évaluation » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé « En général, la réforme en cours améliore la réussite scolaire des élèves de mon école », 80 % des directeurs et leurs adjoints sont favorables. Le tableau 4.15 suivant illustre la situation.

**Tableau 4. 15**

Énoncé adressé aux directeurs et leurs adjoints : « En général, la réforme en cours améliore la réussite scolaire des élèves de mon école ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Directeurs et adjoints (%) N=10
Tout-à-fait d'accord	0
D'accord	30
Assez d'accord	50
Pas tout-à-fait d'accord	10
Pas d'accord	0
Pas d'opinion	10

**4.1.4.5 Énoncé 11 adressé aux enseignants en regard de la dimension « facteur évaluatif-évaluation » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé « Je suis satisfait des résultats de mes élèves », 67 % des enseignants expriment leur accord. Le tableau 4.16 de la page suivante illustre la situation.

**Tableau 4. 16**

Énoncé adressé aux enseignants : « Je suis satisfait des résultats de mes élèves ».  
Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires.

	Enseignants (%) N=15
Tout-à-fait d'accord	13
D'accord	7
Assez d'accord	46
Pas tout-à-fait d'accord	27
Pas d'accord	7
Pas d'opinion	0

**4.1.4.6 Énoncé 10 adressé aux enseignants en regard de la dimension « facteur évaluatif-évaluation » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé « La manière dont la direction organise l'école répond bien aux besoins reliés à l'apprentissage des élèves », les enseignants expriment leur accord à 53 %. Vu l'importance de ce point et compte tenu d'un pourcentage de désaccord relativement élevé, ces acteurs scolaires ont été rencontrés en entrevue afin d'explicitier leurs points de vue. Le tableau 4.17 de la page suivante illustre la situation.

**Tableau 4. 17**

Énoncé adressé aux enseignants: « La manière dont la direction organise l'école répond bien aux besoins reliés à l'apprentissage des élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Enseignants (%) N=15
Tout-à-fait d'accord	0
D'accord	40
Assez d'accord	13
Pas tout-à-fait d'accord	33
Pas d'accord	13
Pas d'opinion	0

#### **4.1.5 Phase4 : Dimension « facteur adaptatif »**

La dimension « facteur adaptatif » regroupe les énoncés 2, 5 ,6 adressés aux enseignants et les énoncés 7, 8 adressés aux directeurs et leurs adjoints.

##### **4.1.5.1 Énoncé 2 adressé aux enseignants en regard de la dimension « facteur adaptatif » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé « Les approches<sup>31</sup> pédagogiques utilisées améliorent la réussite scolaire de mes élèves », 87 % des enseignants expriment leur accord. Il en résulte que selon les perceptions de la majorité des enseignantes et enseignants, il faut renforcer et maintenir les approches pédagogiques qu'ils utilisent : il s'agit, entre autres, du socioconstructivisme et de l'approche par compétences en cours chez les élèves du secondaire. Le tableau 4.18 de la page suivante illustre la situation.

<sup>31</sup> Ici, il s'agit de l'approche par compétence (APC) et du socioconstructivisme. Lors des entrevues, cette précision fut apportée aux acteurs interviewés.

**Tableau 4. 18**

Énoncé adressé aux enseignants : « Les approches pédagogiques utilisées améliorent la réussite scolaire de mes élèves ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	enseignants (%) N=15
Tout-à-fait d'accord	27
D'accord	53
Assez d'accord	7
Pas tout-à-fait d'accord	13
Pas d'accord	0
Pas d'opinion	0

**4.1.5.2 Énoncé 5 adressé aux enseignants en regard de la dimension « facteur adaptatif-changer » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé « En tant qu'enseignant, je me sens imputable de la réussite scolaire de mes élèves et j'estime que je dois rendre des comptes quant aux degrés de réussite de ceux-ci », la majorité des enseignants ne sont pas d'accord, car seulement 26 % expriment un avis favorable. Ce thème a été abordé en entrevue et a permis aux enseignants d'explicitier leurs pensées. Le tableau 4.19 de la page suivante illustre la situation.



**Tableau 4. 19**

Énoncé adressé aux directeurs et leurs adjoints : « En tant qu'enseignant, je me sens imputable de la réussite scolaire de mes élèves et j'estime que je dois rendre des comptes quant aux degrés de réussite de ceux-ci ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Enseignants (%) N=15
Tout-à-fait d'accord	13
D'accord	13
Assez d'accord	0
Pas tout-à-fait d'accord	54
Pas d'accord	20
Pas d'opinion	0

#### 4.1.5.3 Énoncé 6 adressé aux enseignants en regard de la dimension « facteur adaptatif-changer » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage

À l'énoncé « La convention de gestion et de partenariat utilisée améliore la qualité de mes interventions en tant que gestionnaire » a enregistré un taux favorable de 70 %. Le tableau 4.20 suivant illustre la situation.

**Tableau 4. 20**

Énoncé adressé aux directeurs et leurs adjoints : « La convention de gestion et de partenariat utilisée améliore la qualité de mes interventions en tant que gestionnaire ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Directeurs (%) N=10
Tout-à-fait d'accord	0
D'accord	40
Assez d'accord	30
Pas tout-à-fait d'accord	20
Pas d'accord	10
Pas d'opinion	0

**4.1.5.4 Énoncé 7 adressé aux directeurs et leurs adjoints en regard de la dimension « facteur adaptatif-changer » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé « En général, la façon dont GAR est vécue dans mon école influence positivement ma pratique de gestion », 80 % des directeurs et leurs adjoints répondent favorablement. Le tableau 4.21 suivant illustre la situation.

**Tableau 4. 21**

Énoncé adressé aux directeurs et leurs adjoints : « En général, la façon dont GAR est vécue dans mon école influence positivement ma pratique de gestion ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Directeurs et adjoints (%) N=10
Tout-à-fait d'accord	10
D'accord	30
Assez d'accord	40
Pas tout-à-fait d'accord	10
Pas d'accord	10
Pas d'opinion	0

**4.1.5.5 Énoncé 8 adressé aux directeurs et leurs adjoints en regard de la dimension « facteur adaptatif-changer » de la GAR en lien avec la réussite scolaire : interprétation de leurs réponses exprimées en pourcentage**

À l'énoncé 8 « En tant que membre de l'équipe de gestion, la cible de réussite fixée par la CS est réaliste », 90 % des directeurs et leurs adjoints ont exprimé leur accord. Le tableau 4.22 de la page suivante illustre la situation.

**Tableau 4. 22**

Énoncé adressé aux directeurs et leurs adjoints : « En tant que membre de l'équipe de gestion, la cible de réussite fixée par la CS est réaliste ». Fréquence des réponses à l'énoncé par ce groupe d'acteurs scolaires

	Directeurs et adjoints (%) N=10
Tout-à-fait d'accord	20
D'accord	20
Assez d'accord	50
Pas tout-à-fait d'accord	10
Pas d'accord	0
Pas d'opinion	0

L'analyse et l'interprétation des 24 énoncés dont 12 ont été adressés aux enseignants et 12 autres adressés aux directeurs d'école et leurs adjoints ont permis de retenir quelques points à ajouter à ceux qui sont déjà consignés dans le canevas d'entrevue de la présente étude (voir annexe C). Par ailleurs, puisque certaines questions sont posées à la fois aux enseignants ainsi qu'aux directeurs et leurs adjoints, il est possible de noter ce qui se dégage des réponses recueillies par la dyade enseignants/directeurs et adjoints. Ces réponses ne seront prises en compte lors de l'entrevue que s'il y a soit un désaccord (positif-négatif) sur une question par les deux groupes d'acteurs soit une réponse négative exprimée par les deux groupes d'acteurs. Lorsqu'il y a désaccord sur une question posée à un groupe, celle-ci est également ajoutée au canevas d'entrevues. Ces questions ou énoncés faisant l'objet d'une comparaison sont les numéros 3 et 4. À ces questions, nous avons ajouté celles qui sont posées à un groupe et dont le taux de désaccord se situe à moins de 60 %. Ces questions sont 2;5;11 pour les directeurs et 5;7;9 pour les enseignants.

#### 4.1.5.6 Énoncés 3-3 adressés aux deux groupes d'acteurs

- 3- L'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer ma pratique de gestion adressée aux directeurs et l'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer ma pratique pédagogique adressée aux enseignants

Cette question est appréciée de manière diverse par les deux groupes d'acteurs même si pour les uns il est question de la gestion et les autres de la pédagogie, il reste que c'est l'effet de l'évaluation institutionnelle qui est mis en exergue. Des explications supplémentaires de la part des enseignants s'imposent pour clarifier pourquoi selon eux, l'évaluation institutionnelle ne leur permet pas d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. À cette fin, l'entrevue à venir devrait aider à lever le paradoxe afin d'identifier, s'il y a lieu, les raisons de cette différence. Alors que 90 % des directeurs et de leurs adjoints répondent oui à la question, c'est seulement 47 % des enseignantes et enseignants qui sont du même avis.

#### 4.1.5.7 Énoncé 4-4 adressés aux deux groupes d'acteurs

- 4- L'école donne aux enseignants tout ce qu'il leur faut comme matériel pédagogique pour faciliter l'apprentissage des élèves

À cette question, 80 % des directeurs et de leurs adjoints estiment qu'ils donnent tout le matériel pédagogique aux enseignantes et enseignants en vue de faciliter l'apprentissage des élèves. Cet avis n'est pas totalement partagé par ces derniers puisque seulement 53 % d'entre eux acceptent cette affirmation. Il en découle que la dotation en matériel pédagogique, un des éléments essentiels pour obtenir des résultats scolaires satisfaisants ne semble pas totalement être livré par la direction de l'école. Il serait important d'en faire un élément essentiel de la grille d'entrevue, afin

d'avoir les explications des répondants susceptibles de faire ressortir leurs besoins en ce sens.

En somme, l'analyse des données quantitatives issues du questionnaire a permis de faire ressortir certaines différences dans la perception qu'ont les différents acteurs scolaires, soient les enseignants et les directeurs et leurs adjoints. De plus, lorsque le taux d'acceptation à un énoncé ne dépasse pas 60 %, cet énoncé est ajouté au canevas d'entrevue. Nous avons choisi le seuil de 60 % en tenant compte du fait que dans le système scolaire du Québec, ce seuil correspond sensiblement à la note satisfaisante pour passer à un test académique. Lorsqu'un énoncé est dans la situation, c'est-à-dire que l'acceptation de l'énoncé n'est pas supérieure à 60 %, mais qu'il est déjà dans le canevas d'entrevue, nous l'enlevons du tableau. C'est le cas des énoncés #5, 7 et 9. Le tableau suivant répertorie ces énoncés:



**Tableau 4. 23**  
Les énoncés ajoutés au canevas d'entrevue

No	Libellé	Groupe d'acteurs	Ajouter au canevas d'entrevue
2	La réforme en cours améliore les résultats scolaires des élèves de mon école	D et DA	Oui
3	L'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer ma pratique pédagogique	E.E	Oui
4	L'école donne aux enseignants tout ce qu'il leur faut comme matériel pédagogique pour faciliter l'apprentissage des élèves	E.E	Oui
10	La manière dont la direction organise l'école répond bien aux besoins reliés à l'apprentissage des élèves	E.E	Oui
11	Je comprends très bien les dimensions de la GAR tant théorique que pratique	D et DA	Oui

*Légende : D= directeur ; DA = directeur adjoint ; EE-= enseignante et enseignant*

Les résultats du questionnaire permettent d'intégrer au guide d'entrevue résultant initialement de la problématique et du cadre théorique de l'étude les dimensions de la GAR en lien avec la réussite scolaire. À ce propos, en se rapportant aux réponses des acteurs aux énoncés du questionnaire, il est possible de remarquer que les perceptions négatives soulignées par ces derniers concernent surtout la réussite scolaire au regard de la réforme (GAR), l'évaluation institutionnelle qui touche les dimensions organisationnelle et évaluative développées dans le cadre théorique. D'où la nécessité de discuter ces points avec les acteurs concernés. À ce titre, la partie suivante est consacrée à l'analyse des données qualitatives issues des entrevues réalisées auprès des enseignants et des directeurs ainsi que de leurs adjoints.



## *Partie II : Présentation des données qualitatives*

### **4.2 Le traitement et l'analyse des données qualitatives**

Dans cette section, nous présentons le traitement et l'analyse des données qualitatives en suivant les quatre dimensions de la GAR à savoir, le facteur organisationnel, managérial, évaluatif et adaptatif.

#### **4.2.1 Les facteurs organisationnels**

La première partie des questions concernant l'entrevue de recherche a porté sur les facteurs organisationnels, qui est une dimension de la GAR.

Les quatre principaux éléments reliés aux facteurs organisationnels de la GAR sur lesquels les acteurs scolaires sont interrogés:

- les forces et faiblesses de l'école
- les cibles de résultats fixées pour l'école en question
- le niveau de ressources disponibles dans l'école
- le niveau de réussite des élèves durant les trois (3) dernières années.

Nous avons remarqué que tous les répondants disent connaître les forces et faiblesses de leur école. Ils évoquent surtout la cohésion de l'équipe enseignante et la discipline qu'ont les élèves. Par contre, le manque de motivation des élèves et la perception négative qu'ont les élèves de leurs écoles constituent des faiblesses auxquelles il faut remédier le plus vite possible. Pour mieux comprendre les points de vue exprimés, voici quelques éléments illustrant les positions exprimées.

Il y a un travail d'équipe soutenu à l'école au niveau des enseignants et le fait que la majorité de nos élèves proviennent de pays où le respect de l'autorité est encore important aide à créer un climat apaisé dans les classes et favorise l'apprentissage de ces derniers. Je pense que c'est une force inestimable pour notre école. Cependant, nos élèves ne sont pas motivés et pensent que notre école est moins bonne que les autres écoles et qu'ils se trouvent dans cette école parce qu'ils ne peuvent pas aller ailleurs. Cet état de fait diminue à mon avis leur estime de soi ..... *Enseignant 3*

Dans les écoles de Montréal en milieux défavorisés, la violence est souvent présente malheureusement, mais dans notre école, les élèves sont coopératifs et respectueux de notre code de vie. Depuis 7 ans que je suis dans cette école, la violence a fortement diminué et les élèves aiment venir à l'école et sont dans toutes les activités parascolaires. Comme direction, je pense que c'est une force non négligeable. Nous avons besoin de plus de moyens surtout financiers et matériels pour baisser les ratios, engager des enseignants pour l'aide aux devoirs aux élèves qui n'ont pas d'aide à la maison. Nous avons besoin également du matériel pédagogique mieux adapté à notre clientèle. ....  
..... *Directeur 1*

Quant à la question relative à la connaissance des cibles de résultats, certaines écoles en disposent, mais d'autres n'en disposent pas. Mais, on constate que, même dans celles qui en disposent, les enseignants et directeurs ne s'y réfèrent que très peu.

Je pense que c'est de la foutaise, c'est comme si on disait à un médecin de diminuer le nombre de cas de grippe dans une ville. En éducation, il y a plein de facteurs que les enseignants ne peuvent pas contrôler : famille monoparentale, les enfants qui ne mangent pas avant de venir à l'école, le niveau d'instruction des parents ... toutes ces raisons, il est impossible de fixer les cibles. .... *Enseignant 4*

Nous n'avons pas le choix que de fixer les cibles. On ne peut pas améliorer quelque chose qu'on ne mesure pas. Moi je vois ça comme quelqu'un qui effectue un voyage et qui met du carburant dans sa voiture. Au fur et à mesure qu'il roule, il est capable de regarder le niveau du carburant et en ajouter en cours de route si nécessaire. Même si on ne s'y réfère pas, les médias eux parlent à notre place. Je dois vous dire que ce n'est pas nous qui fixons réellement nos cibles et ça pose un problème de crédibilité de ces cibles. Nous avons besoin de plus d'accompagnement et de moyens parce que notre clientèle est particulière beaucoup d'enfants ne mangent pas et c'est grave.  
 .....Directeur 2

Pour ce qui est du niveau des ressources disponibles à l'école, les enseignants les jugent insuffisantes alors que les directeurs pensent plutôt qu'elles sont adéquates. Cependant, il est possible de constater que malgré l'insuffisance des moyens matériels dans les écoles défavorisées la majorité des enseignants ont néanmoins contribué à l'élaboration des outils pédagogiques « cahiers maison » pour combler certaines lacunes qu'ils rencontrent.

Avec la clientèle que nous avons, l'école ou la commission scolaire devrait nous fournir plus de ressources pour faire face aux nombreux défis liés à la réussite des élèves. Nous n'avons que quelques tableaux blancs interactifs (TBI). Cet équipement peut aider la concentration des élèves. Les manuels ne sont pas adaptés pour nos élèves et nous confectionnons les cahiers maison.  
 .....Enseignant 1

Même si on leur donnait tout, ils demanderaient [les enseignants] toujours. J'étais enseignant avant d'être directeur et je pense qu'il y a des efforts qui sont faits en matière d'équipement même si on peut toujours améliorer les choses, par exemple, ajouter des orthopédagogues et les TBI. ....Directeur 3

Sur la question relative à la réussite des élèves durant les trois (3) dernières années, les enseignants comme les directeurs estiment que la progression des résultats n'est pas linéaire. Certains répondants s'interrogent sur l'effectif des groupes d'élèves qui n'était pas conforme au nouveau régime pédagogique. Ils affirment que les

responsables de la commission scolaire n'ont pas réussi à mettre des effectifs adéquats dans les écoles en milieux défavorisés.

Nous avons les mêmes enseignants, même équipe de direction et mêmes élèves, mais d'une année à l'autre, les résultats sont différents. Une année ça augmente, une année ça diminue. .... *Directeur 4*

Nous continuons à assurer les cours dans les classes pléthoriques avec des élèves qui ont des besoins particuliers. Je pense que l'effectif dans les classes fait partie des obstacles qui bloquent la réforme actuelle dans notre école. À clientèle particulière, il faut des moyens particuliers. Il faut diminuer les ratios. .... *Enseignant 2*

#### 4.2.2 Les facteurs managériaux

La seconde partie des questions d'entrevues portait sur les facteurs managériaux, une dimension de la GAR.

Les deux principaux facteurs de la GAR sur lesquels les acteurs scolaires sont interrogés ont été les suivants :

- les options offertes aux élèves en termes de cours et d'activités parascolaires;
- le niveau de participation des élèves aux activités parascolaires.

En ce qui a trait aux options offertes aux élèves et au niveau de participation, les enseignants comme les directeurs pensent qu'elles sont nombreuses et variées. Ils disent *également que beaucoup d'élèves participent à ces activités.*

Heureusement que l'école offre plusieurs programmes et met beaucoup d'activités parascolaires au profit des élèves. Je pense que ça serait beaucoup plus difficile s'il en était autrement. .... *Enseignant 5*

Nous essayons de combler le manque à gagner de nos élèves par rapport aux autres élèves qui sont dans les écoles de quartiers favorisés en leur offrant plus d'options (étude-sport, musique et autres...). C'est aussi une des marges de manœuvre dont nous disposons. ....*Directeur 5*

#### 4.2.3 Les facteurs évaluatifs

La troisième partie des questions d'entrevues portait sur les facteurs évaluatifs, une dimension de la GAR.

Les trois principaux facteurs de la GAR sur lesquels les acteurs scolaires sont interrogés sont les suivants :

- le niveau d'atteinte des résultats par rapport à la cible fixée;
- l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves;
- la contribution du cadre de gestion actuel [GAR] sur l'amélioration des apprentissages des élèves.

La première question a été posée aux enseignants et directeurs dont les écoles disposent d'une cible de réussite. Ainsi, un directeur affirme que son école dépasse généralement les cibles de réussite fixées même si la fixation de ces cibles leur échappe. Deux enseignants vont dans le même sens

Nous dépassons chaque année les cibles de réussite fixées. Par contre, il y a une fluctuation du taux de réussite qu'on n'arrive pas à expliquer objectivement. ....*Directeur 2*

Nous sommes contents de remarquer que nos élèves dépassent les cibles de réussite pour ce qui est de la promotion interne, c'est-à-dire le passage à l'intérieur d'un cycle, même si nous connaissons quelques difficultés au niveau des examens du MELS ..... enseignant 1

Notre école dépasse les cibles. Nous enregistrons les bons résultats en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire, mais on ne comprend pas pourquoi nos élèves performant moins aux examens du MELS. On doit réfléchir sérieusement à la situation. Notre direction doit prendre l'affaire au sérieux sinon, nous allons perdre des élèves  
 ..... enseignant 5

En ce qui concerne la deuxième question portant sur l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves, les répondants affirment que la GAR a légèrement influencé positivement la réussite scolaire des élèves.

Le fait que l'obligation est faite aux directeurs, à l'école et indirectement aux enseignants de rendre des comptes nous oblige à nous améliorer et à nous ajuster surtout par rapport aux autres écoles qui nous entourent. On s'ajuste mutuellement quitte à baisser un peu les attentes pour être plus réaliste. Cependant, il faut craindre à faire installer une concurrence malsaine qui consiste à faire passer nos élèves pour sauver l'image de notre école. Depuis cette espèce de pression sur nous, je peux affirmer que nos résultats s'améliorent d'année en année. Est-ce que nous sommes plus généreux en notes ? Je ne sais pas. .... *Enseignant 4*

C'est sûr que la présence d'une politique qui incite aux gens à s'améliorer et qui préconise la concertation, la transparence et je dirais même qui nous apprend à travailler autrement ne peut que nous influencer positivement et influencer les résultats de nos élèves. La question à se poser est de savoir si nous l'appliquons strictement? Malheureusement au Québec, tout ce qui a trait au contrôle à la justification de nos actes est mal perçu. La GAR est là pour rester, toutes les provinces qui nous entourent l'appliquent dans leurs écoles, pourquoi pas nous? En tant que directeur de cette école, mon rôle est de m'assurer que les élèves de cette école réussissent et mettre fin aux stéréotypes qu'on se fait des élèves en milieux défavorisés. .... *Directeur 2*

À la quatrième question portant sur la contribution du cadre de gestion [GAR] sur l'amélioration de la réussite scolaire, les directeurs perçoivent positivement la GAR, même s'ils déplorent la surcharge de travail.



Comme mode de gestion, je ne suis pas contre, parce qu'au moins, cette politique formalise les choses qu'un gestionnaire normal devrait faire : la concertation, le consensus, même si c'est parfois pénible parce qu'on a l'impression qu'on perd le contrôle. À cela, s'ajoute une charge importante de travail à gérer quotidiennement..... *Directeur 5*

La GAR nous aide à nous structurer. Nous apprenons beaucoup. Je sais que ce n'est pas facile de gérer le personnel du public comme si on avait à faire au personnel privé. Notre marge de manœuvre est mince et il faut toujours négocier. Si tout le monde pouvait s'entendre sur l'essentiel qui est la réussite scolaire des élèves, on trouverait beaucoup de points positifs dans ce mode de gestion. Nous sommes périodiquement évalués et nous faisons attention pour être les meilleurs malgré la surcharge du travail..... *Directeur 3*

La GAR est importante comme mode de gestion, car il y a beaucoup à apprendre. Le seul élément qui fait défaut est l'impossibilité de se concentrer sur les éléments purement pédagogiques. Nous pouvons utiliser la GAR pour développer les projets pédagogiques. Mais la quantité des réunions à la commission scolaire et les rencontres avec les partenaires du quartier m'obligent parfois à négliger mes enseignants. .... *Directeur 1*

#### 4.2.4 Les facteurs adaptatifs

La quatrième partie des questions d'entrevues portait sur les facteurs adaptatifs (une dimension de la GAR).

Les deux principaux facteurs de la GAR sur lesquels les acteurs scolaires sont interrogés ont été :

- le leadership de la direction de l'école;
- la culture organisationnelle de l'école.

À la question portant sur le leadership de la direction, certains enseignants déplorent le manque de maîtrise des éléments de la GAR par les directeurs et que cela est

certainement à l'origine du manque de leadership des directeurs pour bien mener les réformes actuelles vécues dans les écoles comme la GAR entre autres.

Comment voulez-vous que ces directeurs puissent exercer un leadership fort s'ils ne comprennent pas très bien les tenants et aboutissants de cette réforme ou GAR en cours. Peut-être qu'on devrait parfois inverser les rôles et laisser parler les conseillers pédagogiques parce qu'eux, au moins, comprennent mieux ce qui se passe dans le milieu scolaire. Comment voulez-vous qu'on puisse exercer un leadership fort si on ne maîtrise pas ce qui se passe dans le milieu scolaire? .....Enseignant 3

Notre direction parle de la GAR et on dit souvent que c'est une obligation de l'appliquer. On nous parle de la CEGRE, mais on sent que les autorités de la commission scolaire ne comprennent pas grand-chose d'elle et c'est dommage que notre direction soit aussi mal préparée. Je trouve qu'elle n'exerce pas le leadership nécessaire pour porter ce changement important occasionné par l'arrivée de la GAR .....Enseignant 5

Je pense que notre direction n'est pas responsable de son tâtonnement, car lors d'une réunion, notre directeur nous disait que tout est nouveau pour lui et que la conseillère pédagogique devait nous aider dans la compréhension de la GAR. Je pense que ce directeur ne veut pas se fatiguer parce qu'il lui reste 2 ans pour faire valoir ses droits à la retraite. Je questionne fortement sa capacité de changer des choses. Il n'exerce aucun leadership .....Enseignant 2

À la deuxième question portant sur la culture organisationnelle, les enseignants comme les directeurs perçoivent qu'il y a beaucoup de scepticismes à la réforme comme à la GAR. Ils se sentent obligés de faire le travail et pensent qu'on aurait dû procéder autrement. Ils mentionnent ceci pour illustrer leurs propos:

Pas assez de communication et de préparation pour mieux amorcer ce qui se passe actuellement. Cela a pour conséquence de rendre les personnes encore plus sceptiques et d'augmenter la suspicion entre la direction et les enseignants. Nous ne sommes pas des ouvriers, nous sommes des professionnels, nous tenons à notre autonomie professionnelle. On n'a pas tenu compte de notre culture organisationnelle pour mettre en place ces politiques ou réforme. Il faut partir de la base... ..... Enseignant 1

Il est impossible de mener une réforme aussi importante sans sensibiliser et motiver les gens. Même si nous les enseignants on est moins informé, ce n'est pas trop grave. Mais lorsque les directeurs hésitent quand ils nous parlent de la GAR, cela est inacceptable. Comment voulez-vous qu'on les respecte? C'est comme si tu allais enseigner sans préparation, les élèves ne te prendront pas au sérieux. Je sens que les directeurs font semblant de connaître la GAR. Ils ne parlent que de la CEGRE. Il me semble qu'il y a plus que ça. Nous avons une culture organisationnelle basée sur la confrontation avec la direction même si parfois on a tort. Dans un tel contexte, la direction devrait être capable d'exprimer clairement ses idées, ce qui ne semble pas être le cas. ....Enseignant 5

Il est évident que pour qu'une réforme ou politique puisse réussir, il faut sensibiliser les acteurs principaux, créer des comités de pilotage et de suivi etc. c'est pourtant ce qu'on nous a appris en gestion et nos gestionnaires qui sont au MELS ne sont pas capables de le faire... C'est quand même triste. Tant et aussi longtemps que les gens n'auront pas compris cela, on continuera à tourner en rond. .... Directeur 3

Dans cette affaire de la GAR, nous avons cru au départ que ça devrait être différent. Mais plus ça dur, plus c'est pareil. Pas assez de formations pour maîtriser d'abord la GAR et pouvoir la théoriser devant les enseignants. Pas de sensibilisation. La première fois que j'en ai entendu parler, c'est dans la presse. Comment on peut piloter efficacement cette politique avec une école super syndiquée. Ici les enseignants ne respectent personne et se croient tout permis. Dans cette circonstance, la direction doit se sentir toujours prête à exercer son leadership en maîtrisant parfaitement le contenu de cette réforme. .... Directeur 2

Les autres thèmes ont été abordés lors de l'entrevue. Il s'agit entre autres de la stratégie d'implantation de la GAR par la commission scolaire, de son déroulement

dans les cinq écoles et les autres questions toujours en lien avec la réussite scolaire. Les sections qui suivent traitent ces thèmes.

#### **4.2.5 Stratégie d'implantation de la GAR par la Commission scolaire (CS)**

En termes de vision d'implantation, plusieurs questions ont été posées aux acteurs scolaires.

En réponse aux trois premières questions, les directeurs estiment qu'ils avaient pris part à plusieurs réunions au cours desquelles, ils étaient informés des mesures d'application de la GAR. D'aucuns affirment qu'ils ont plutôt subi cette loi puisqu'on [la commission scolaire] leur disait comment faire au lieu de leur demander ce qu'ils pensent de cette loi.

C'est toujours pareil au Québec, les décisions viennent du MELS et on nous dit comment faire, mais on est moins bavard sur le pourquoi. Je ne dis pas que cette réforme est mauvaise, mais elle aurait été mieux suivie et acceptée si nous avions réfléchi ensemble lors de son élaboration. Bien sûr qu'il y en avait une vision qui consiste à dire quoi faire. Je ne suis pas du tout d'accord avec cette façon de faire ..... Directeur 1

Lorsqu'on met en place une réforme aussi importante, idéalement, nous devrions discuter avec la commission scolaire et le MELS avant même que cette loi soit adoptée par l'Assemblée nationale. On dit que nous sommes des professionnels, mais un professionnel est sensé savoir ce qui est bon ou mauvais dans son travail. Si nous étions impliqués plutôt, nous pourrions peut être influencé positivement certains éléments qui portent sur le partage du pouvoir. Actuellement, chacun tire de son côté et le grand c'est l'élève. Même si j'ai pris part à quelques réunions sur la manière de mettre en place la CEGRE, je trouve que je ne suis assez prêt pour accompagner sérieusement mes enseignants dans cette réforme qui est la GAR. .... Directeur 2



Je pense que personne n'est contre une politique ou une réforme dont le but est d'améliorer les résultats scolaires de nos élèves. Nos écoles sont particulièrement fragiles en termes de résultats scolaires. Tantôt ça fonctionne, c'est-à-dire qu'on a de bons résultats, tantôt ça ne fonctionne pas. La GAR étant quand même assez structurante comme méthode de travail devrait nous permettre d'avancer et je pense que sans crier victoire les choses bougent en termes de réussite scolaire des élèves. Nous nous sentons maintenant très surveillés par tout le monde et c'est tant mieux si ça peut faire avancer les choses. Ce que les autorités devraient faire au niveau de la commission scolaire, c'est de nous impliquer plus et de nous accompagner. Je pense qu'eux-mêmes ne comprennent pas grand-chose. Notre niveau de compréhension de la GAR est très limité. Je pense que la commission scolaire et le MELS sont en partie responsables de cette situation. .... Directeur 3

Aux trois dernières questions, les répondants pensent d'abord que le ministère et les commissions scolaires devraient lancer une réflexion en y associant les directions d'école et les enseignants. Une fois que ces derniers auront compris et accepté de travailler sur des éléments bien précis, on pourra à ce moment lancer la réforme.

La réforme ne peut pas avancer sans une vision critique et structurante de l'ensemble des acteurs scolaires surtout les acteurs qui interviennent directement avec les élèves et qui ont les mêmes connaissances théoriques et pratiques que les fonctionnaires du MELS. La réforme a été imposée sans tenir compte des opinions de ces acteurs. En plus, cette réforme-là (GAR) n'est pas claire sur certains points (imputabilité, rendre des comptes...). Nous constatons que le MELS devient de plus en plus autoritaire; il existe un petit noyau de fonctionnaires qui donnent des ordres sous la complexité du ministre en fonction. .... Directeur 4

Cette réforme est complexe et la commission scolaire fait comme si c'était quelque chose d'évident. Il y a présentement trois éléments qui me gênent en tant que directeur de cette école. C'est l'imputabilité et la reddition de comptes. Je trouve même que certains parents utilisent ces éléments pour nous embêter. Pour certains parents, les enseignants sont responsables de l'échec de leurs enfants. Maintenant lors des rencontres des parents pour la remise des bulletins, ils nous parlent de moyenne de la classe, ils comparent les résultats, ils parlent des autres écoles...je pense que l'imputabilité et la reddition de comptes doivent s'appliquer à eux aussi. Le troisième élément est le manque de préparation. Nous sommes mis devant les faits accomplis. Même si la GAR n'est pas mauvaise en soi, son application pose problème et je pense qu'il n'est pas trop tard pour mieux faire. Nous devons être plus impliqués.  
..... Directeur 5

La façon dont les choses fonctionnent m'inquiète beaucoup. Personne n'est contre cette loi (CEGRÉ) et autres. Nous devenons de plus en plus ridicules devant les parents et les enseignants qui peuvent être plus informés que sur la GAR. Je trouve que c'est frustrant. Tout ce que je connais de la GAR, je l'ai obtenu en faisant mes propres recherches. Je sais qu'à l'université de Sherbrooke, on enseigne la GAR. À ma connaissance, c'est la seule université qui enseigne ça, sinon, les gens viennent nous parler de la GAR de façon théorique, mais pas de façon pratique. Je pense qu'eux-mêmes ne savent pas plus que nous. Tout le monde peut lire les journaux et parler, mais par où commencer? C'est ça la difficulté..... Directeur 3

#### **4.2.6 Déroulement de l'implantation de la GAR**

Concernant le déroulement de l'implantation de la GAR, les directeurs estiment que cela a commencé par des réunions à la commission scolaire. Pour eux, la loi sur l'administration publique (Loi 82) annonçait déjà les changements majeurs et l'éducation n'était pas en reste puisqu'il fallait une redistribution des pouvoirs. En outre, les objectifs établis dans les plans de réussite étaient sans équivoques, ils devaient être mesurables. Il fallait augmenter le taux de réussite scolaire des élèves. Ensuite, les indicateurs devaient être considérés dans chaque école. Il n'en reste pas moins, selon les propos des répondants, que les changements envisagés étaient porteurs de beaucoup d'incertitudes, ce qui entraîne, du même coup, un certain



scepticisme : incertitude quant au degré de préparation des bénéficiaires du nouveau partage des pouvoirs, incertitude quant aux réactions, dans la pratique, des anciens détenteurs de ces pouvoirs, etc. Quoi qu'il en soit, les perceptions et le degré d'engagement des acteurs concernés constituent, presque à coup sûr, une condition majeure du succès du déroulement de la mise en œuvre de cette réforme.

Je pense que le processus d'implantation a été très rapide et nous n'avons pas eu le temps nécessaire pour assimiler les choses depuis les années 97. Peut-être que les jeunes directeurs qui se plaignent parfois pensent que c'est nouveau. Rien du tout je dirai même qu'avant que nous ayons intégré la loi 180, on nous a mis la 124 en 2002 qui nous obligeait à produire un plan de réussite alors que depuis 2000 on produisait volontairement les projets éducatifs et plans de réussite sans que nous soyons obligés de le faire. ....  
..... Directeur 5

Le processus d'implantation est la chose la plus importante à mon avis, parce que c'est là qu'on voit si ça fonctionne ou pas. Or, si rien n'est fait pour rectifier le tir, nous allons vers un blocage. De plus en plus, nos collègues expriment ouvertement leurs mécontentements sur la façon dont ça se passe sur le terrain. Les choses peuvent s'améliorer si nous sommes suffisamment encadrés pour piloter ce dossier de la GAR ..... Directeur 2

Dans ce processus d'implantation, nous devrions être les maîtres d'œuvre sinon la commission scolaire et le MELS perdent leur temps. Sur le terrain, ce sont les conseillers pédagogiques qui nous expliquent la GAR, alors qu'ils sont sous notre autorité. Je trouve que c'est le contraire qui devrait se produire et c'est dommage! ..... Directeur 1

Pour ce qui est des tables locales de mise en œuvre ou de suivi, les acteurs (directeurs) affirment qu'ils en ont connu quelques rencontres, mais que ces rencontres n'ont pas été élargies aux enseignants ni aux parents. Ils [directeurs] notent que les seuls éléments de suivi se résument aux différentes réunions tenues au niveau de la commission scolaire.

Je ne peux pas te dire qu'il y a véritablement eu un suivi de l'implantation de la GAR. Actuellement, on nous parle beaucoup de la CGRÉ (convention de gestion et de réussite éducative) et nous assistons parfois à des réunions pour comprendre ce qui se passe et au besoin informer les enseignants. Je pense que les années à venir on pensera à mettre en place une table de suivi qui regroupera tous les acteurs. .... Directeur 2

Pour moi, on ne peut pas mettre en place une telle politique sans une mobilisation de tous les acteurs et pour cela, les tables de concertations et suivis sont indispensables. Ce à quoi nous assistons en ce moment n'est pas rassurant. On ne sent pas une large mobilisation autour de la GAR. Les quelques rares réunions que j'ai suivies n'étaient élargies ni aux enseignants ni aux conseillers pédagogiques. Je pense que les responsables de la commission scolaire gagneraient à travailler là-dessus..... Directeur 1

La plus grande lacune à mon avis est le manque de suivi. Ça fait maintenant plus de 5 ans qu'on parle de GAR dans nos écoles et on ne voit aucune évaluation pour nous dire si ça marche ou pas. Nous on a l'impression que ça marche, mais je n'ai jamais lu un rapport sur la mise en œuvre de la GAR dans nos écoles. C'est vraiment la boîte noire. De plus, les efforts pour animer les tables de concertations ne sont pas assez..... Directeur 4

La GAR a été introduite d'abord par la loi sur l'administration publique en 2000. C'est avec la loi 124 en 2002 que la GAR a commencé son implantation en éducation (obligation d'appliquer la GAR aux ordres d'enseignement primaire et secondaire pour légaliser les plans de réussite) et enfin, la loi 88 en 2008 (formaliser et articuler la GAR au niveau des différents paliers MELS-CS et École).

Chacune de ces lois prévoyait des rôles tant au niveau des enseignants qu'à celui des directeurs d'école. Cependant, si les directeurs ont pris part à quelques réunions relatives à la mise en œuvre de la GAR, les enseignants, pour leur part, soutiennent avoir été totalement oubliés. Ce qui fait dire à certains que leurs rôles n'étaient pas assez incarnés dans la mise en œuvre.

Je ne pense pas que nos rôles soient incarnés dans la mise en œuvre de la GAR. Pourtant les différentes modifications de la Loi sur l'instruction publique nous accorde des rôles importants ... on peut penser à l'article 19 qui nous donne la responsabilité de l'évaluation de nos élèves. Nous avons également un très grand rôle à jouer dans la réussite scolaire des élèves. Vous savez, si le directeur est absent, les élèves reçoivent l'enseignement pareil, mais si je ne suis pas là comme enseignante, les élèves n'apprennent pas. C'est ça la réalité, mais on a tendance à l'oublier... Enseignant 5

Si le MELS ou la CS veulent mettre des réformes qui bénéficient aux jeunes, nous sommes incontournables, mais ils ne le comprennent pas malheureusement. On voit nettement qu'il y a bien un écart entre nos rôles sur le papier et sur le terrain et cet écart est attribuable, à mon avis, au contexte actuel de méfiance réciproque entre les dirigeants scolaires (directeurs et CS) et les enseignants. Enseignant 2

En termes d'influences positives lors de la mise en œuvre, les directeurs parlent de l'autonomie qui leur a été accordée, même s'ils disent que celle-ci devrait davantage être accompagnée par plus de moyens. Pour ce qui est des influences négatives, les éléments qui reviennent souvent dans les discussions sont le manque de temps et de moyens pour mieux faire le pilotage nécessaire.

Honnêtement, nous ne devrions pas jeter le bébé avec l'eau du bain, il y a des choses très positives dans la GAR. Ça fait longtemps que nous la réclamons parce que comme gestionnaire nous sommes plus près des problèmes et nous connaissons mieux ces problèmes. Il fallait nous faire confiance en nous donnant les moyens législatifs et matériels pour résoudre ces problèmes. Par contre, compte tenu de la lourdeur de notre tâche, nous devons disposer assez de temps pour recevoir une bonne formation afin de pouvoir convaincre les enseignants sur certains aspects de la GAR. Nous sommes dans un monde médiatisé où les enseignants peuvent être en avance sur les directeurs en termes d'informations et même de connaissances donc, on ne peut pas venir leur raconter n'importe quoi. Nous devons être plus outillés. Directeur 4

Je pense que l'autonomie acquise à partir des éléments de la GAR n'est pas négligeable. Cette autonomie devrait nous permettre de faire avancer plus rapidement les dossiers. C'est frustrant de devoir attendre l'autorisation de la commission scolaire pour agir sur un dossier que tu connais mieux que la commission scolaire. Parfois nous devons gérer certains cas problématiques de violence, mais il faut obtenir une autorisation de la commission scolaire pour changer un élève d'école. Ce sont les choses qu'on est en train de résoudre au nom de l'autonomie des écoles..... Directeur 1

Repenser autrement l'implantation de la GAR? Pour certains répondants, s'il fallait refaire l'implantation, ils commenceraient par sensibiliser tous les acteurs de la nécessité de mettre en place cette réforme en acceptant que ces derniers puissent influencer ou modifier les contenus et l'orientation de cette politique. Il faut également que les directions et les enseignants à travers leur syndicat puissent s'entendre sur l'essentiel.

En tout cas, ce que je retiens dans cette GAR en termes d'implantation est que la réussite de celle-ci est subordonnée à la compréhension et à l'engagement minimal de tous les acteurs. Nous sommes les vrais acteurs du terrain, nous avons le même niveau de connaissance théorique que ceux qui sont au MELS, pour nous faire avaler des choses comme ça, même si ces choses-là ne sont pas forcément mauvaises. .... Enseignant 1

Je suis dans l'enseignement depuis 26 ans. J'ai travaillé 3 ans au MELS de 2000 à 2003. Je sais ce qui se passe là-bas. J'ai toujours dit que les réformes au Québec échouent parce que ceux qui les conçoivent comprennent moins la problématique de l'école que ceux qui les appliquent. Pouvons-nous travailler ensemble? C'est-à-dire dès qu'on sent que nous devons changer des choses. Les enseignants et les directions d'école sont les mieux placés pour réfléchir et introduire les réformes. Avec l'autonomie des écoles et l'engagement syndical des enseignants, les discussions sont plus démocratiques et les gens parlent en connaissance de cause. Si on nous faisait confiance, les réformes iraient mieux puisqu'on les influencerait positivement .....Enseignante 2

En termes de suivi, les répondants pensent que la GAR est implantée depuis plusieurs années même s'ils ignorent le terme GAR, mais ses composantes telles que décrites



lors des entrevues sont connues. Par ailleurs, cette politique est supportée par des textes de loi (180; 82; 124 et 88). Donc en termes d'implantation, les enseignants comme les directeurs d'école vivent avec la GAR dans les écoles. Ils pensent aussi que les critères d'une mise en œuvre réussie sont absents.

Je pense que nous ne pouvons pas faire semblant de dire que la GAR n'est pas présente dans notre quotidien professionnel. Elle est là, malgré la résistance que nous faisons parfois, mais on ne change pas grand-chose... Cependant, puisque la mise en œuvre se poursuit, il n'est pas trop tard de rectifier le tir en impliquant les acteurs dans la réflexion et non seulement dans l'exécution des tâches. .... Directeur 3

Dans notre école par exemple, le contexte qui peut favoriser l'implantation de la GAR est, entre autres l'existence d'un projet éducatif et d'un plan de réussite consensuels. Mais, le degré de syndicalisation avec une équipe qui ne veut rien savoir peut constituer un frein à cette mise en œuvre... Enseignant 4

#### **4.2.7 Autres éléments liés à la réussite scolaire**

La question relative à l'imputabilité et à la reddition de comptes a suscité une vive réaction auprès des enseignants, même si chez les directeurs d'école, les avis sont partagés. Alors que les enseignants pensent que l'imputabilité et la reddition de comptes doivent être enlevées de la GAR parce qu'ils ne contrôlent rien sur la vie de famille de l'élève, les directeurs eux pensent que l'école peut jouer un rôle important pour combler les lacunes familiales de l'élève.

Je pense que c'est de la foutaise, cette histoire d'imputabilité et de reddition de comptes. C'est comme si tu demandais à un médecin de réduire le taux de la grippe dans une ville. Il [le médecin] peut soigner, mais ne peut pas garantir la guérison. .... Enseignant 2

Écoutez, si nous recevons une paie aux deux semaines, c'est parce que nous avons devant nous des élèves et nous devons nous assurer qu'ils apprennent. Pas uniquement qu'ils reçoivent un enseignement, mais qu'ils apprennent vraiment et nous devons tout faire pour qu'ils apprennent. C'est aussi notre mission. .... Directeur 1

En ce qui concerne la question « la réforme en cours améliore les résultats scolaires des élèves », les directeurs rencontrés pensent plutôt que ce n'est pas la réforme qui est mise en cause, mais c'est son application intégrale par tous les enseignants qui pose problème.

[...] Lorsque j'ai répondu négativement à la question « la réforme en cours améliore les résultats scolaires des élèves », je ne mettais pas en doute la pertinence de la réforme, mais je doutais fort que celle-ci soit appliquée par tous. En fait, je ne blâme pas les enseignants qui ont de la difficulté à l'appliquer tout simplement parce qu'ils ne sont pas assez préparés comparativement aux autres qui viennent juste de finir leur bac. Pour mieux soutenir nos élèves, nous avons besoin de moyens surtout le personnel spécialisé. Nos élèves ont besoin d'aide. Si la GAR pouvait s'accompagner d'un ajout de moyens au niveau des écoles situées en milieux défavorisés, elle serait encore mieux pour le système scolaire québécois. .... Directeur 5

Nous avons des enseignants qui nous affirment en pleine face qu'ils n'appliquent pas la réforme et continuent d'enseigner comme avant. Tu sais, avec l'autonomie professionnelle, certains enseignants font ce qu'ils veulent alors nous au niveau de la direction, on nous surveille. On attend que les vieux enseignants partent pour que certains éléments de la GAR soient entièrement pris en compte. Tu te rends compte, même les modalités d'évaluation ne sont pas respectées par certains enseignants ..... Directeur 4

En ce qui concerne la question « l'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer ma pratique pédagogique », les enseignants rencontrés pensent plutôt que ce n'est pas l'évaluation institutionnelle qui pose problème, mais la façon dont elle est menée. Ils évoquent un aspect de la réforme qui fait que l'évaluation de certaines



matières n'est pas prise en compte à cause de la promotion automatique des élèves qui sont en fin de cycle.

Tu sais un élève de 2<sup>e</sup> secondaire peut se retrouver en 3<sup>e</sup> secondaire avec moins de 10 % en math parce qu'il a réussi son français et son anglais...comment voulez-vous que l'on prenne au sérieux cette évaluation qui est pourtant très importante. .... Enseignant 1

Je pense que les gens imaginent qu'avec la GAR, nous sommes à l'école communiste et on doit partager les notes, pas de discipline... On doit revoir les évaluations pour qu'elles permettent aux élèves en difficulté de redoubler leur année si nécessaire. Le redoublement est devenu un scandale au Québec. Nous à notre époque, si tu ne travailles pas tu ne passes pas en classe supérieure .....Enseignant 2

En ce qui concerne la question #4 relative au matériel pédagogique, les enseignants rencontrés pensent que, compte tenu de la spécificité de leur clientèle (élèves peu motivés, déficit d'attention et autres), le matériel pédagogique devrait être adapté.

Je pense que nous devrions tous avoir des tableaux blancs interactifs (TBI) avant les autres écoles situées en milieu favorisé. Pourtant, toutes ces écoles sont mieux équipées que nous. C'est ça le problème. Comment voulez-vous que nos élèves apprennent autrement s'ils ne bénéficient pas d'un support didactique adéquat? C'est la même chose qu'on observe au niveau des services offerts. À clientèle exceptionnelle, il nous faut un service exceptionnel. À mon avis je pense que la formation des comités de suivi et pilotage au sein des écoles peut aider les enseignants à s'approprier la GAR. ....Enseignant 5

Tout le monde sait que nos écoles sont défavorisées, mais nous n'avons rien de particulier en termes de matériels pédagogiques. Le plus souvent, on est moins équipé que les écoles favorisées. Notre clientèle devrait avoir tout le matériel requis pour un apprentissage optimal, mais ce n'est pas le cas. Depuis maintenant 2 ans qu'on nous promet des ordinateurs portables pour nous et pour certains élèves, mais avec le déficit de 180.000\$ accumulé par l'école, on pense que ça ne sera plus une priorité pour la direction.....

.....Enseignant 3

En ce qui concerne la question « en général, la façon dont la GAR est vécue dans mon école influence positivement ma pratique de gestion », les directeurs rencontrés, dans leur majorité, retiennent quelques dimensions de la GAR sans nécessairement reconnaître que celles-ci relèvent de la GAR.

Tu sais, quand tu me parles de la GAR, je pense que tu parles aussi de la convention de gestion et de partenariat (CGRÉ). Je reconnais aussi beaucoup dans le passé plusieurs modifications de la Loi sur l'instruction publique surtout depuis la 180. Je ne suis pas sûr, mais je pense que c'est ça. Je pense que ce qui est important c'est de savoir que des changements s'opèrent depuis les années 2000 et que nous les vivons depuis plusieurs années. Leurs noms ont moins d'importance à mon avis. Cependant, nous n'avons pas été formés pour mieux comprendre la GAR. Je pense qu'une sensibilisation de tous les acteurs était nécessaire. De plus on attend toujours que la mise en place de la GAR soit évaluée pour nous situer et voir si ça fonctionne ou pas. Tant soit peu on sent une influence positive parce qu'on est obligé de revoir nos pratiques de gestion et on sait au moins où on va. Je pense que ça c'est positif.

.....Directeur 1

La GAR nous apprend beaucoup de choses. Imputabilité, reddition de comptes CEGRE... Même si nous ne sommes pas bien outillés pour faire face à ce changement, il y a des éléments positifs. C'est très structurant. Avec la GAR, on sent qu'on a des outils dans nos mains même si on ne maîtrise pas très bien ces outils. Rien que ça je trouve que ça influence positivement nos façons de faire. Il reste maintenant à voir les résultats tangibles. Ça alors, ça tarde encore à venir .....

..... Directeur 4

En résumé, le traitement et l'analyse des données quantitatives et qualitatives a permis de recueillir les perceptions des acteurs scolaires concernés par cette étude. À partir de ces informations, il est possible de répondre aux questions de recherche telles que posées dans la problématique. Rappelons que ces questions sont : 1) comment le processus de la gestion axée sur les résultats (GAR) a été mis en place dans ces écoles secondaires à Montréal, notamment en milieux défavorisés? Et 2) quelle est la perception de directions et d'enseignants d'écoles secondaires à Montréal (milieux défavorisés) de l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves? Deux objectifs sous-tendent ces questions de recherche. 1) décrire le processus de la mise en œuvre de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'Île de Montréal en milieux défavorisés et 2) analyser le processus d'appropriation par les acteurs (directions et enseignants) de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'Île de Montréal en milieux défavorisés.

Les situations décrites par les acteurs semblent indiquer que la voie d'une véritable mise en œuvre de la GAR nécessite l'implication des experts du domaine de l'enseignement qui sont sur le terrain, à savoir enseignants et directeurs. Les suggestions des acteurs peuvent être considérées comme des solutions possibles à une mise en œuvre réussie. Par ailleurs, nous avons constaté au cours des différentes entrevues que les enseignants plus expérimentés (15 ans et plus) étaient plus critiques de la GAR comparativement aux nouveaux enseignants (12 ans et moins). Ainsi, dans le chapitre suivant portant sur la discussion, celle-ci est faite en tenant compte des résultats recueillis.

## **CHAPITRE V**

### **DISCUSSION**

Dans ce chapitre consacré à la discussion, nous ferons état des résultats obtenus lors de la collecte des données et présenterons une analyse des enjeux liés à la GAR en lien avec la réussite scolaire ainsi qu'aux changements introduits par la GAR comme cadre explicatif. Nous apporterons des réponses aux questions de recherche et, en conclusion, nous dégagerons les principaux constats de la recherche, les conséquences et les implications de celle-ci. Les considérations sur les limites et les forces de la recherche ainsi que celles relatives aux développements possibles seront abordées.

#### **5.1 Les résultats de la collecte des données**

Il est important de rappeler ici que le but des deux enquêtes réalisées auprès d'enseignants et de directeurs d'écoles était 1) de décrire le processus de la mise en œuvre de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés et 2) d'analyser le processus d'appropriation de la GAR dans des écoles secondaires de Montréal en milieux défavorisés par des acteurs, notamment, directions et enseignants.

### 5.1.1 Les résultats des deux types de données recueillies

La plupart des acteurs scolaires, enseignants et directeurs de cinq écoles secondaires qui ont accepté de participer à la présente étude n'étaient pas assez préparés à vivre la réforme. Car, vu l'importance de cette réforme et le rôle éminemment stratégique que jouent les enseignants et les directeurs dans la réussite scolaire des élèves, nous trouvons que le pourcentage des acteurs interrogés qui se sentent partie prenante de la GAR (60 %) est relativement faible. Cependant, même si tout le monde ne rejette pas le bien-fondé de la GAR, mais la manière dont la mise en œuvre de celle-ci s'est déroulée et se déroule encore sur le terrain semble poser quelques problèmes parmi lesquels figurent l'absence de sensibilisation des acteurs, l'absence de leur participation dans la conception et le pilotage et enfin, l'absence de consensus sur les concepts d'imputabilité et de reddition de comptes, concepts pourtant fondamentaux de la gestion axée sur les résultats. Cependant, sur l'ensemble des quatre dimensions de la **GAR à savoir celles relatives à la connaissance du l'organisation, au facteur managérial, au facteur évaluatif et à celui portant sur l'adaptation**, les acteurs les acceptent globalement puisque, chaque groupe d'acteurs n'a « rejeté » que trois énoncés sur douze. Ainsi, les directeurs et leurs adjoints ont « rejeté » les énoncés 2, 5 et 11 en lien avec la dimension managériale. Quant aux enseignants, ce sont les énoncés 5, 7, 9 et 10 respectivement en lien avec la dimension adaptative, managériale et évaluative qui ont été « rejetés ». (voir Annexe B, tableaux B1 et B2).

Ce qu'on peut retenir des propos recueillis auprès des acteurs, ce sont des interrogations sur les meilleures façons de faire pour parvenir à la réussite du plus grand nombre d'élèves. En fait, la « résistance » des répondants ne correspond pas à des positions négatives pour freiner l'amélioration de l'enseignement, même si certains d'entre eux pensent que les démarches de l'implantation de la réforme en cours ne répondent pas aux besoins réels des élèves.



Lors de la mise en place de la réforme, plusieurs acteurs scolaires interrogés pensent que les responsables du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) n'ont pas prévu une formation « adéquate » des enseignants. Cette information est évoquée plus souvent par les enseignants expérimentés. En outre, le matériel pédagogique était tantôt manquant, tantôt inadéquat. Pour la majorité des directeurs d'école et de leurs adjoints, les reconfigurations des rôles organisationnels telles que la reddition de comptes, l'imputabilité et la multiplicité des acteurs sur le terrain ont rendu leur travail très difficile.

La GAR vise à placer les élèves au centre des apprentissages et à promouvoir la réussite du plus grand nombre d'entre eux (MELS, 2009). Pour y parvenir, il faut mobiliser des acteurs scolaires et professionnels pour qu'ils identifient et déterminent les besoins des élèves. Dans ce contexte, la majorité des répondants s'entendent pour travailler ensemble à l'avancement de cette politique. Cette vision de participation et de collaboration au processus de la mise œuvre de la gestion axée sur les résultats en milieu scolaire est commune à la majorité des répondants.

La collaboration occupe une place importante dans une école puisque plusieurs acteurs interagissent et orientent leurs actions autour de la réussite de l'élève. La collaboration peut être appréciée à travers la capacité à comprendre qui est un élément de la dimension organisationnelle. Pour Mazouz et Leclerc (2008), la capacité à comprendre est appréciée à travers le degré de la connaissance de la réalité organisationnelle, elle-même fonction de la compréhension que développent les gestionnaires, les employés et les autres parties prenantes de l'organisation au regard de cinq variables organisationnelles (mission, vision, cibles de résultats, ressources disponibles, performances antérieures). Dans cette perspective, l'accent est mis sur l'interaction des acteurs scolaires (enseignants/directeurs d'écoles, parents et autres) pour produire les résultats, c'est-à-dire, viser la réussite du plus grand nombre



d'élèves. De ce point de vue, la GAR pose les jalons d'une meilleure communication entre les différents intervenants y compris la communauté. Ce type de collaboration est désormais un acquis puisque le gouvernement a légiféré certains actes tels que l'imputabilité, la reddition de comptes, l'élaboration des politiques d'évaluations locales et autres.

En effet, les directeurs d'écoles et les enseignants jouent un rôle important dans le processus de la mise en œuvre de la GAR. La contribution individuelle et collective de chacun de ces groupes d'acteurs est justifiée par leurs capacités à contextualiser la mise en œuvre de la GAR dans chaque milieu. Autrement dit, il s'agit de traduire l'idée de la réforme en acte concret, changer ou améliorer substantiellement la situation à l'origine de la réforme c'est-à-dire, un taux d'échec scolaire élevé 30 % sur l'Île de Montréal (MELS, 2009). Cependant, une incompréhension persiste sur les concepts d'imputabilité et de reddition de comptes. Ces concepts sont fortement rejetés par les enseignants et les directeurs d'école respectivement 74 % et 50 %. Au cours des entrevues, quelques directeurs d'écoles et enseignants déclaraient que si vous amenez votre parent à l'hôpital de force parce qu'il a trainé longtemps une maladie, s'il mourait après son transfert à l'hôpital, pouvez-vous imputer et rendre responsable l'établissement hospitalier ou le médecin soignant?

Nous avons trouvé cette image intéressante, parce que même si la direction d'école et les enseignants ont un rôle important à jouer, force est de reconnaître qu'ils constituent un maillon de la chaîne et que l'implication des parents est une dimension importante dans la réussite des élèves.

Cependant, les concepts de reddition de comptes et d'imputabilité méritent d'être interprétés autrement. En effet, la reddition de comptes des détenteurs de charges publiques est une fonction importante dans une société moderne comme la nôtre. Elle

comporte deux éléments de base : premièrement, rapporter ce que l'on a accompli d'une manière transparente et honnête, ce qui est compréhensible et rejoint les préoccupations des citoyens, et, deuxièmement, effectuer les changements qui s'imposent en fonction des résultats obtenus.

En tant que pilier véritable d'une société démocratique, l'imputabilité doit être considérée comme un dialogue entre ceux à qui l'on a confié des tâches publiques et les citoyens qu'ils doivent servir. Il faut, nous semble-t-il, envisager ces concepts sous ce rapport et non comme un contrôle bureaucratique. Par ailleurs, il est possible de remarquer que ces concepts traduisent des enjeux liés à une façon de gérer autrement les services publics et dans le cas qui nous concerne, d'arriver à une plus grande réussite des élèves du Québec, notamment, ceux de Montréal en milieux défavorisés.

## **5.2 L'analyse des enjeux liés à la GAR et à la réussite scolaire**

L'analyse des perceptions des acteurs scolaires est susceptible d'éclairer les enjeux liés à la mise en œuvre de la GAR et de la réussite scolaire des élèves. Elle permet de mieux voir le contexte dans lequel se vit la réforme en cours. L'analyse des perceptions aide également à comprendre l'importance des rôles des acteurs scolaires (enseignants, directeurs d'école et leurs adjoints). Elle aide aussi à comprendre l'implication de ces derniers dans les actions de changement en cours. Elle explique finalement en quoi la nouvelle politique (GAR) apporte des changements pour que le système scolaire québécois soit efficace.

En effet, la perception des acteurs scolaires à propos de l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves peut être mise en lien avec les quatre dimensions de la GAR, soient a) la connaissance de l'organisation, b) la gestion, c) l'évaluation de

façon continue et d) l'adaptation, que l'on trouve dans le cadre conceptuel de cette thèse. Il nous paraît donc utile ici d'aborder les quatre dimensions de la GAR en lien avec la réussite scolaire des élèves.

### **5.2.1 La connaissance de l'organisation**

Depuis l'introduction de la GAR, on constate que les écoles sont en train de subir des changements pédagogiques et organisationnels. Cette situation exige que les acteurs qui vivent quotidiennement ces changements connaissent davantage les milieux dans lesquels ils vivent afin de pouvoir anticiper non seulement les difficultés et/ou opportunités, mais aussi de mieux concevoir et planifier les projets susceptibles de favoriser la réussite scolaire des élèves. Comme l'annoncent les auteurs Mazouz-Leclerc (2008, p. 168)

Une bonne connaissance de la réalité organisationnelle devrait se traduire par des résultats mesurables en termes de prestation (ex. : un degré de satisfaction élevé ou une amélioration continue) et en termes de décisions engageant l'avenir de l'organisation (ex. : l'adoption d'une vision stratégique dont la pertinence est justifiée au fil des années par des cibles/résultats tangibles).

L'analyse de la connaissance d'une école peut nous aider à approfondir notre réflexion sur les rapports entre les deux groupes d'acteurs (enseignants et directions d'école). En effet, lorsque le degré de défavorisation est élevé, plusieurs adaptations sont nécessaires pour l'ensemble des intervenants dans une école particulièrement la direction et les enseignants. Les élèves étant le plus souvent dans une situation de vulnérabilité sociale, d'autres mesures devraient être promues afin d'aider ces élèves à réussir. Il peut s'agir d'un encadrement plus serré en termes d'aide aux devoirs et faire en sorte que les parents soient plus informés des différentes mesures de soutiens disponibles dans l'école. De plus, il serait important que le matériel pédagogique soit plus adapté à cette clientèle et en nombre suffisant.

De plus, la connaissance de l'organisation (école) devrait amener les acteurs scolaires à porter une attention particulière sur les résultats scolaires qui en constituent le fondement même de la GAR. L'analyse des résultats obtenus depuis au moins les cinq dernières années doit à son tour porter sur l'évaluation des perceptions de tous les intervenants y compris les parents et les élèves. Cela permettrait de mieux connaître la nature des dysfonctions internes qui sont à l'origine de la faiblesse des résultats scolaires dans ces écoles. Cela revient à mettre en place dans chaque école un projet éducatif et un plan de réussite susceptibles de répertorier tous les problèmes et établir une démarche structurante pour les résoudre. Par ailleurs, le constat que nous pouvons tirer des milieux défavorisés est que l'implantation de la GAR s'opère avec quelques difficultés. Pour remédier à cette situation problématique, des ressources supplémentaires doivent être accordées à ces écoles et une gestion rigoureuse doit être appliquée.

### **5.2.2 La gestion**

Dans le contexte de la GAR, il est fortement suggéré que les établissements scolaires puissent bénéficier d'une certaine autonomie. Or pour cela, les directeurs d'écoles doivent être en mesure de gérer efficacement les écoles. Par ailleurs, les enseignants ont des attentes très élevées vis-à-vis des directeurs en matière de gestion. Pour relever ce défi de gestion d'écoles en milieux défavorisés, les directions doivent faire l'effort de comprendre la dimension « managériale » quant à l'harmonisation des autres dimensions de la GAR. Cette dernière permet de faire le lien entre la raison d'être de l'organisation (école) et les autres dimensions. On peut dire que les autres dimensions constituent un sous-ensemble de la dimension managériale. Elle renferme à la fois la « structure », la « technique » et le « psychosocial ». Par ailleurs, selon Mazouz-Leclerc (2008, p. 168) :



La gestion est appréciée à travers des résultats portant sur les efforts de gestion déployés et sur les gains réalisés tant au niveau de l'interface politico-administrative que l'optimisation des ressources.

On retrouve cette préoccupation également tant au niveau de la commission scolaire qu'à celui du gouvernement puisque depuis l'année 2000, toute personne qui aspire à diriger une école publique aux ordres d'enseignement primaire et secondaire est tenue de suivre une formation en gestion de l'éducation. On attend du directeur un leadership fort afin de pouvoir mobiliser les enseignants autour des projets susceptibles d'augmenter la réussite scolaire. Malheureusement, plusieurs enseignants et même quelques directeurs reconnaissent que les directeurs ne parviennent pas à exercer un leadership fort auprès des enseignants pour faciliter la mise en œuvre de la GAR.

### **5.2.3 L'adaptation**

Il convient de mentionner que la GAR est non seulement un changement de philosophie de gestion, mais elle est un changement de paradigme, c'est-à-dire un changement dans la façon de percevoir, de penser, de faire des choses. Pour avoir des résultats scolaires satisfaisants dans ces écoles, les acteurs scolaires en général et les directions en particulier doivent reconnaître que ce changement ne sera pas le fruit du hasard, mais plutôt d'un effort appuyé par la volonté de faire autrement. Il faut constamment trouver des façons de faire pour mieux encadrer cette clientèle particulièrement vulnérable. N'est-ce pas là un exercice qui n'est pas simple et qui exige des adaptations tant au niveau des directeurs d'école qu'à celui des enseignants. Selon Mazouz-Leclerc (2008, p. 169) :



L'adaptation est appréciée à travers des résultats obtenus en matière de mises en œuvre stratégiques, de restructurations, de révisions des processus opérationnels, de conception/exécution des projets, de renouvellement du leadership et de transformations culturelles majeures.

Dans l'état actuel de la mise en œuvre de la GAR, la commission scolaire n'a pas mis en place un système d'accompagnement des acteurs scolaires pour faciliter leur adaptation à la nouvelle réalité scolaire due à l'introduction de la GAR. Par ailleurs, les directeurs interviewés mentionnent n'avoir pas suivi de formation pour mieux comprendre la GAR et accompagner les enseignants dans sa mise en œuvre.

#### **5.2.4 L'évaluation de façon continue**

La mise en œuvre de la GAR est un processus et, comme tout processus, il faut assurer un suivi, donc procéder à son évaluation. Pour cela, il convient d'examiner le degré d'implantation et dans quelle mesure cette implantation sert vraiment à améliorer les résultats des élèves. En plus, l'évaluation de l'implantation comprend l'examen du déroulement. À ce niveau, il est important de vérifier si les priorités pédagogiques mises de l'avant aboutissent à des résultats satisfaisants et si les processus auxquels on désire s'attaquer en priorité donnent également des effets positifs. Dans les écoles concernées par cette étude, il n'existe pas de dispositif de suivi de la mise en œuvre de la GAR. Cette situation constitue une lacune importante de gestion. Selon Mazouz-Leclerc (2008, p. 169):

L'évaluation est appréciée à travers le sous-système d'évaluation de l'organisation. Les résultats obtenus, mais aussi les écarts sur cibles de résultats, en termes de gestion courante des opérations, de qualité des prestations assurées, d'orientation stratégique et, enfin, d'amélioration globale, devraient servir pour réaliser des apprentissages à la fois individuels et organisationnels.

Il est important que cette situation soit corrigée le plus tôt possible, car l'évaluation continue pourrait permettre aux différents acteurs de s'ajuster au fur et à mesure que la GAR s'implante.

### 5.3 Les réponses aux questions de recherche

Cette étude a comme objet l'analyse de la mise en place de la gestion axée sur les résultats en éducation dans cinq écoles secondaires en milieux défavorisés de Montréal. Rappelons que selon le Comité de gestion de la taxe scolaire (2012-2013), ces écoles se situent dans les catégories de défavorisation variant entre 20 et 24. Les questions de recherche s'énoncent comme suit: comment le processus de la gestion axée sur les résultats (GAR) a-t-il été mis en place dans des écoles secondaires à Montréal, notamment en milieux défavorisés? Et quelle est la perception de directions et d'enseignants d'écoles secondaires à Montréal (milieux défavorisés) de l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves?

En ce qui a trait à la **première question** : comment le processus de la gestion axée sur les résultats (GAR) a-t-il été mis en place dans des écoles secondaires à Montréal, notamment en milieux défavorisés? Nous avons constaté que la GAR a été mise en place avec peu de préparation des acteurs. Elle a créé beaucoup de frustrations de la part des acteurs scolaires interrogés. Ces frustrations étaient notamment occasionnées par un manque de préparation des enseignants et des directeurs d'écoles même si ces derniers étaient plus réservés dans leurs critiques. Les répondants affirment ne pas être partie prenante et que c'est à travers les médias et quelques écrits qu'ils ont entendu parler de la GAR. Cette perception de manque de considération des acteurs est plus forte chez les enseignants que chez les directeurs. Quelques directeurs (trois sur dix) disent avoir assisté à des réunions portant sur la convention de partenariat et de réussite et qu'à leur tour, ils devaient en parler aux enseignants. Un des directeurs

mentionne que c'était frustrant de vivre une telle mise en œuvre et que le sentiment d'incompétence l'habitait en ce moment. Tous les acteurs interrogés souhaiteraient être plus partie prenante du processus de mise en œuvre compte tenu de l'importance de leur rôle dans le processus d'apprentissage des élèves. Ils connaissent mieux les problématiques des élèves et leur environnement d'apprentissage. À partir des informations recueillies de la part des enseignants comme des directeurs et leurs adjoints, nous pouvons affirmer que le processus de la mise en œuvre de la GAR se fait sans une implication et une prise en compte affectives des avis des acteurs enseignants et directeurs d'écoles concernés par cette étude.

Aussi, tenant compte des réponses obtenues des deux acteurs portant sur le processus de la mise en œuvre de la GAR et en considérant la position stratégique qu'occupent les enseignants et les directions dans la mise en place des politiques éducatives dans leurs écoles, ces derniers devraient être des partenaires privilégiés dans le processus de la mise en œuvre de la GAR. Ainsi, même si le processus de la mise en œuvre d'une politique ne peut être linéaire, il n'en demeure pas moins qu'on s'attend à ce que certains préalables soient respectés. Selon les acteurs, ces préalables sont, entre autres la sensibilisation des enseignants et des directeurs, la création de comités de suivi et de pilotage composés d'enseignants et directeurs, la mise en place d'un plan de formation et enfin, l'évaluation du processus de mise en œuvre.

### **5.3.1 La sensibilisation des acteurs**

Comme certains acteurs nous l'ont exprimé, le processus de la mise en œuvre de la GAR n'a pas suffisamment pris en compte leurs préoccupations. Ils ne se sentent pas assez impliqués et cela s'est traduit entre autres par non seulement une connaissance assez limitée de quelques principes fondamentaux de la GAR (reddition de comptes,

imputabilité...), mais également à une faible adhésion à ses principes en raison d'une perception plutôt négative.

Le MELS et/ou la Commission scolaire (CS) ne devraient-ils pas d'abord sensibiliser les directeurs d'école et les enseignants et discuter avec eux de l'importance d'entreprendre une telle réforme? Non seulement ces derniers ont-ils besoin de connaître parfaitement la GAR, mais aussi, ils veulent savoir de quelle manière leur rôle sera modifié. De plus, ils pensent que leurs opinions n'ont pas été prises en compte dans la conception et la mise en œuvre de cette réforme. Il est également important de tenir compte des enseignants, car leurs réactions négatives peuvent compromettre la mise en place en cours de la GAR comme semblent le montrer les opinions des acteurs rencontrés.

### **5.3.2 La création de comités de suivi et de pilotage**

Comme l'a mentionné un enseignant à l'effet qu'il existe dans son école un travail d'équipe soutenu. Il serait important que les autorités saisissent ces opportunités existantes (de travail de groupe) pour créer des comités de suivi et de pilotage. En effet, après l'adoption de la GAR, la tâche du MELS ou de la CS devrait consister à former un comité de suivi et de pilotage qui serait composé d'acteurs du milieu scolaire. Interrogés sur le suivi de la GAR, les répondants affirment qu'il n'y a pas eu de suivi à proprement parler et que les années à venir seront certainement consacrées à cet exercice. Par ailleurs, le travail de ce comité de suivi et de pilotage pourrait avoir deux phases importantes, dont la préparation de l'implantation de la GAR et de son exécution. Étant donnée la complexité inhérente à la mise en œuvre de toute politique, notamment en éducation, la phase de la préparation devrait être l'occasion pour les enseignants et les directeurs de partager une vision commune, soit celle

d'identifier les buts et de déterminer les priorités dans la mise en œuvre de la GAR pour la réussite des élèves.

### **5.3.3 La mise en place d'un plan de formation**

Rappelons que le début d'une réforme aussi importante que la GAR ne peut avoir lieu sans que les acteurs chargés de son pilotage n'aient reçu une formation en lien avec les différentes composantes de celle-ci. Ainsi, à part les directeurs qui ont assisté à quelques réunions relatives à la GAR, les enseignants affirment n'avoir reçu aucune formation et n'avoir participé à aucun séminaire portant sur le fonctionnement de la GAR. Il apparaît peu judicieux de déclencher un projet d'une telle envergure sans avoir planifié au départ un programme de formation. Cette formation devait être planifiée de sorte qu'elle permette aux acteurs scolaires de bien comprendre le concept même de la GAR et de pouvoir communiquer grâce à l'utilisation d'une terminologie commune. Il ne faut pas s'étonner ou se surprendre de constater une certaine résistance comme l'ont indiqué les répondants. Car « apprendre demande qu'on change, et changer peut quelquefois perturber et même sembler menaçant » (Gordon, 1980).

### **5.3.4 L'évaluation du processus d'implantation de la GAR**

Depuis maintenant plusieurs années que la GAR est en cours d'implantation à l'ordre d'enseignement primaire et secondaire, les acteurs des écoles concernées par l'étude affirment ne pas être assez préparés. Cependant, même si certains directeurs reconnaissent que cette politique a un impact positif sur leur pratique de gestion et a un impact sur les résultats scolaires des élèves, aucune évaluation institutionnelle disponible au Québec ne permet de porter un jugement précis sur le processus de l'implantation de la GAR. Cet aspect pose problème dans la mesure où l'implantation



est un processus et, comme tel, il faut assurer un suivi, donc procéder à son évaluation.

En ce qui concerne **la deuxième question intitulée**: quelle est la perception des directeurs et d'enseignants d'écoles secondaires à Montréal (milieux défavorisés) de l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves? La GAR préconise la participation des acteurs scolaires et leur propose des modifications tant pédagogiques qu'administratives qui sont susceptibles de garantir la réussite scolaire des élèves. Les acteurs scolaires interrogés sont unanimes sur le fait d'apporter des changements importants dans le système pour la réussite des élèves. Ainsi, l'impératif d'améliorer la réussite des élèves dans le système public tant sur le plan de la qualité que sur celui de la quantité s'imposerait. Sur cette question, les directeurs dans une large mesure pensent que l'introduction de la GAR en éducation a permis d'améliorer la qualité des projets éducatifs et qu'en même temps les résultats s'améliorent même si la progression de ces derniers reste fragile dans les écoles en milieux défavorisés.

Tout en reconnaissant la pertinence de la transformation actuelle du système scolaire par l'introduction de la GAR, les modifications apportées sont considérées nombreuses et complexes. Au cours des entrevues, plusieurs acteurs (les directeurs en particulier) ont évoqué les modifications vécues dans leur travail de tous les jours. Ils ont entre autres mentionné certains aspects des projets de loi 180, 88 et 124 qui constituent selon eux des irritants tels que, la forte dépendance des écoles à la commission scolaire, la surcharge du travail des directeurs d'école suite à l'introduction de la convention de gestion et de réussite scolaire (CGRÉS) et pour ces raisons, des modifications s'imposent si l'on veut bénéficier pleinement des aspects positifs de la GAR tels que l'autonomie des établissements et le renforcement du leadership des chefs d'établissement, etc. en guise de recommandation, certains

acteurs pensent que l'influence réelle de la GAR sur l'amélioration des résultats des élèves passera par :

- 1) Une forte implication de l'équipe-école, ce qui n'est pas encore le cas selon eux.  
Par ailleurs, une directrice interviewée déclarait :

Ça fait partie de ma job de m'assurer que tout le monde s'implique dans cette école, il y a énormément de potentiel et, si nous réussissons [équipe de direction] à canaliser toutes ces forces vers la réussite des élèves, ça améliorerait de beaucoup nos résultats. Je regrette que certains enseignants et même les collègues directeurs critiquent la GAR, alors qu'ils n'essaient même pas de travailler ensemble. Ce n'est pas une panacée, la GAR, mais commençons par prendre ce qui est bon dedans et on verra après.

Cette impérative nécessité de développer le leadership des directeurs d'école s'impose et implique que ces derniers disposent de pouvoirs réels. À l'égard de la mobilisation des acteurs de l'école, nous avons souligné précédemment les craintes exprimées par plusieurs personnes interviewées quant à un certain esprit de militantisme syndical qui pourrait être nuisible à la poursuite de l'implantation de la GAR. Malgré cette difficulté, les acteurs sont quasi unanimes à reconnaître que la GAR entraîne « des changements profonds, dans la mesure où l'école est imputable et qu'elle parviendra à récupérer beaucoup [...] de responsabilités tant au niveau de la gestion pédagogique que de la gestion administrative... ».

- 2) La deuxième condition à remplir selon certains directeurs est

[...] Relative à la disponibilité des ressources. Les ressources financières (budget) et humaines (enseignants et personnel de soutien) doivent être disponibles aux écoles et que nous [les directeurs] devons avoir une marge de manœuvre afin de faire un véritable choix (...) souligne l'un des directeurs interviewés. Cet avis revient chez presque tous y compris les enseignants.

En ce qui concerne la disponibilité des ressources, pour la plupart d'entre eux, la réforme reste au niveau d'une déconcentration des pouvoirs, c'est-à-dire à un transfert de responsabilités et de tâches, mais sans l'accompagnement de ressources adéquates.

C'est ce qu'affirme un directeur quand il déclare que : « tous les pouvoirs actuels, qui appartiennent à la commission scolaire et qui n'ont pas d'incidence financière, sont refilés aux écoles ».

La plupart des acteurs mentionnent que leurs nouvelles responsabilités en matière de gestion exigent une certaine forme d'appui ou de perfectionnement, reconnaissant qu'ils n'y étaient pas nécessairement préparés, malgré le fait qu'ils aient des assistants administratifs. Ainsi, souligne cette directrice :

Ça reste assez difficile le budget et on aimerait comprendre plus même si on a quelqu'un qui le fait à notre place. Ça va dans certains cas demander de la formation, du ressourcement, de l'accompagnement, tout dépendant de la grandeur des écoles et des capacités individuelles. Mais cette dimension-là, est à mon avis, une dimension majeure pour garder le pouvoir et l'autonomie. L'argent c'est le vrai pouvoir (...).

Les résultats de cette étude montrent également que les besoins de changement en faveur de la réussite du plus grand nombre d'élèves sont une préoccupation profonde et constante de la part de tous les acteurs scolaires consultés dans le cadre de cette recherche. Cependant, il est possible de noter que le contexte dans lequel la GAR s'implante est complexe. Les réactions des répondants par rapport au processus de la mise en œuvre sont diverses et témoignent de leurs multiples interprétations d'aspects pédagogiques et administratifs, comme le manque de collaboration de certains groupes d'acteurs au processus de la mise en œuvre de la réforme. Par exemple, devant les problèmes de conception et de pilotage, une grande majorité de

répondants affirment que les autorités du MELS n'ont pas mis l'accent sur une vraie collaboration avec eux avant l'implantation de la GAR et le fait qu'ils n'ont pas fourni d'effort pour promouvoir une formation adéquate de certaines catégories d'enseignants et de directeurs pour faciliter leurs chances de s'approprier cette politique soulève des opinions divergentes parmi les acteurs scolaires. Ces réactions sont intéressantes, car elles touchent en profondeur les problèmes de l'école québécoise. En général, les directeurs adhèrent à l'idée de la réforme pédagogique et administrative, mais la majorité des répondants enseignants insistent sur la nécessité d'une réforme rigoureuse pour remédier à la situation défavorable de l'enseignement qu'ils pratiquent dans leur classe.

Par ailleurs, nous avons constaté les divergences de point de vue sur certains éléments de la GAR comme en témoignent les résultats recueillis dans cette recherche. Ces divergences apparaissent tant au niveau des enseignants qu'auprès des directeurs sur les mêmes questions et dans les mêmes écoles. Cela montre l'importance de la complexité de la perception. En effet, les opinions des enseignants et directeurs d'écoles participants à cette étude sont composées de perceptions que ces derniers ont de leur environnement de travail. Ces perceptions concernent ce que ces acteurs scolaires valorisent fondamentalement dans la situation de la mise en œuvre de la GAR à savoir, l'autonomie, la confiance, la reconnaissance de leur professionnalisme, le soutien de la direction et de la commission scolaire, l'aide de la direction en termes de matériel pédagogiques, le leadership de la direction, la cohésion des actes posés dans la mise en œuvre entre autres. Leurs perceptions de toutes ces dimensions se traduisent par des impressions, des émotions et des attitudes individuelles et collectives. Évidemment, ces impressions fluctuent en fonction des événements et de l'évolution de l'organisation (école), mais aussi parce que les acteurs scolaires partagent entre eux leurs perceptions sur ces éléments en évolution. Puisque ces perceptions peuvent changer en fonction de l'attitude des autorités

scolaires et du degré de compréhension que les acteurs scolaires auront de la GAR, nous convenons avec Dokic (2004) lorsqu'il affirme qu'en tant que processus, la perception est une activité, mais qu'en tant que résultat d'un processus, elle est plutôt un état.



## CHAPITRE VI

### CONCLUSION

Les objectifs de cette recherche visaient d'une part, à décrire le processus de la mise en œuvre de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés; et d'autre part, à analyser le processus d'appropriation par des acteurs (direction et enseignants) de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés. Notre étude a été conduite dans cinq écoles secondaires francophones sur l'île de Montréal en milieux défavorisés. Deux collectes de données ont été effectuées : la première est composée de deux questionnaires adressés aux enseignants et aux directeurs d'écoles ainsi qu'à leurs adjoints. Quinze enseignants et dix directeurs et adjoints ont rempli les questionnaires, mais dix enseignants et huit directeurs ont participé aux entrevues semi-dirigées.

#### 6.1 Les principaux résultats de la recherche

Notre recherche a permis de dégager les constats suivants :

**Premier constat** : plusieurs acteurs scolaires, plus particulièrement les directeurs, acceptent la gestion axée sur les résultats et un effort d'appropriation de la part de ces derniers est en cours.

**Deuxième constat** : La mise en œuvre de la GAR rencontre quelques difficultés en raison du manque d'implication de certains acteurs et de l'incapacité de certaines directions d'école à insuffler un fort leadership auprès des enseignants.

**Troisième constat** : La réforme comporte une inadéquation entre les dispositifs législatifs régissant le fonctionnement interne des écoles et les relations que ces écoles entretiennent avec les paliers hiérarchiques (Commission scolaire et MELS). En effet, certains directeurs d'école interviewés soutiennent que la particularité de leurs écoles est telle qu'ils ne se retrouvent pas dans les orientations globales du plan stratégique de la commission scolaire. Cela est d'autant plus préoccupant que ces directeurs doivent élaborer leurs projets éducatifs et des plans de réussite à partir du plan stratégique de la commission scolaire.

**Quatrième constat** : Il existe un clivage dans la perception de la réforme entre les nouveaux enseignants, c'est-à-dire ceux qui ont commencé l'enseignement au début des années 2000 et ceux qui ont commencé avant 2000. Pour les « nouveaux » enseignants, la réforme actuelle est très structurante et permet de les orienter vers les objectifs précis. Ces enseignants estiment qu'ils sont imputables de la réussite scolaire des élèves à condition que l'école et la commission scolaire mettent à leur disposition des conditions de travail acceptables telles que le matériel pédagogique et des groupes d'élèves relativement homogènes. Par contre, pour les plus expérimentés, l'imputabilité est carrément inacceptable dans leur école surtout avec la clientèle difficile qu'ils sont appelés à gérer quotidiennement.

**Cinquième constat** : Selon plusieurs enseignants, l'appui des directions d'école en termes organisationnels et en termes de matériel pédagogique n'est pas suffisant. Ces derniers estiment que le soutien que les directeurs leur apportent en termes de matériels pédagogiques ne leur permet pas de réaliser convenablement les

apprentissages des élèves. Sur le plan administratif, les enseignants pensent que la configuration des groupes, telle que l'intégration excessive des élèves en difficulté dans les classes ordinaires est également un problème qui empêche le bon déroulement des apprentissages.

**Sixième constat :** Les enseignants disent vouloir travailler ensemble pour la réussite du plus grand nombre. Le processus d'implantation a permis de poser des jalons pour une meilleure collaboration entre les différents acteurs scolaires malgré le manque de préparation souligné à la fois par les enseignants et les directeurs d'école.

**Septième constat :** Le succès de la mise en œuvre de la GAR dépendrait non seulement de l'implication de tous, mais également d'un accompagnement soutenu des enseignants et des directeurs d'école. L'augmentation et le maintien de personnels spécialisés pour mieux soutenir les élèves et les enseignants sont fortement suggérés par l'ensemble des acteurs scolaires interviewés.

**Huitième constat :** Les directeurs pensent qu'ils ne jouissent pas de toutes les conditions nécessaires au déploiement de l'autonomie qui leur est reconnue. Certains changements ont été apportés lors de la mise en œuvre de la GAR, mais une plus grande flexibilité semble être nécessaire notamment en matière de gestion du personnel enseignant.

**Neuvième constat :** La fixation des cibles de réussite dans les écoles échapperait au contrôle des directeurs et ces derniers disent recevoir ces cibles de la commission scolaire. Il est souhaitable que les acteurs scolaires (directions et enseignants) de chaque école soient les seuls à fixer les cibles de réussite de leur école.

**Dixième constat :** Selon les données recueillies, la majorité des enseignants ne rejette pas la GAR. Ils veulent être plus impliqués et avoir une autonomie réelle pour mieux piloter cette politique. La commission scolaire a intérêt à collaborer davantage avec les directeurs d'école dans la mise en œuvre de la GAR.

## **6.2 Les conséquences et les implications de la recherche**

Cette recherche s'est penchée sur la mise en œuvre de la GAR et la perception d'acteurs, enseignants et directeurs d'école, concernant la réussite scolaire des élèves dans des écoles secondaires en milieux défavorisés de Montréal. Elle révèle que les écoles manquent de matériels pédagogiques adaptés à la clientèle. Les écoles ont besoin de plus de personnels spécialisés (psychoéducateurs, techniciens en éducation spécialisée et enseignants mieux préparés à la clientèle scolaire de nos écoles) pour mieux assurer leur réussite scolaire.

De façon plus générale, une double conclusion peut se dégager de la mise en œuvre de la GAR : d'une part, le principe d'imputabilité et de reddition de comptes en éducation au secondaire est devenu une réalité à toutes les phases du développement des projets scolaires: planification, conception et application du régime pédagogique; d'autre part, si les incohérences organisationnelles occasionnées par une mauvaise articulation des prérogatives et une autonomie non effective persistent durant les années à venir, cette situation ne permettra pas d'atteindre les objectifs de la réforme, c'est-à-dire, la réussite du plus grand nombre d'élèves.

D'après les résultats de la présente recherche, la GAR ne fait pas l'objet de consensus auprès des acteurs scolaires interrogés. Cependant, ces derniers manifestent tous de l'intérêt en faveur des objectifs et des finalités de la GAR. En termes de perspectives, la GAR pourrait faire une différence significative dans la réussite scolaire des élèves

au secondaire si les directeurs d'école sont bien sensibilisés à la planification et s'ils se préoccupent constamment de mesurer leurs actions et d'accorder une place importante à la concertation de l'équipe-école.

Par ailleurs, notons que les perceptions des acteurs scolaires consultés ont fait ressortir deux tendances : optimiste et pessimiste. Les perceptions optimistes de certains acteurs face aux choix des autorités scolaires font partie des conditions organisationnelles nécessaires pour qu'une mise en œuvre de la GAR soit efficace. Or, certains acteurs perçoivent la GAR comme un discours politique plutôt qu'une stratégie d'actions pouvant améliorer la réussite scolaire des élèves.

La GAR se veut un cadre de gestion qui prône des mesures de fonctionnement afin de donner un sens à la politique éducative actuelle en mettant l'accent sur la réussite scolaire des élèves et une plus grande transparence des personnes responsables de l'éducation des jeunes. Pour y parvenir, quatre dimensions sont considérées. Il s'agit de la *connaissance de l'organisation* (capacité à comprendre); *de la gestion* (capacité à livrer); *de l'évaluation de façon continue* (capacité à apprendre) et *de l'adaptation* (capacité à changer). Cette vision permet aux acteurs scolaires de mettre en place les mécanismes de rétroaction sur l'enseignement dispensé et les services offerts aux élèves afin de répondre à leurs besoins.

### **6.3 Considérations sur les limites et les forces de la recherche**

Comme toute démarche de recherche, celle-ci présente des limites qu'il convient de préciser. Elle s'est premièrement limitée à une étude de cas multi-sites qui a été réalisée dans cinq écoles secondaires sur l'île de Montréal en milieux défavorisés. Le fait que notre recherche ait été effectuée dans ces écoles (n=5) seulement ne permet pas de connaître davantage le contexte de la mise en œuvre de la GAR dans



l'ensemble des écoles secondaires du Québec de même sur l'île de Montréal. Cet échantillon constitue donc une première limite à la généralisation des résultats de la recherche.

Aussi, ceux qui ont accepté de participer à cette recherche (enseignants et directeurs) ne sont pas les seuls acteurs du système scolaire québécois. Le fait que nous n'avons pas inclus les parents et les autres intervenants scolaires peut apparaître comme une limite.

Il importe également de mentionner que les différentes modifications de la loi sur l'instruction publique (LIP) en plusieurs projets de loi (180; 88; 124; etc.) peuvent amener les acteurs interviewés à confondre certaines périodes dans la mise en place de la politique de la GAR et autres considérations.

Enfin, rappelons que les conclusions de cette recherche sont contextualisées à partir de cinq écoles secondaires francophones situées à Montréal en milieux défavorisés et de catégorie 2. Ce code correspondant à un indice de grande défavorisation.

Cependant, conscient de ses limites, nous avons porté une attention particulière au transfert des conclusions et avons tenté de minimiser leur impact en : 1) adoptant les stratégies de recherche appropriées et éviter de cibler des caractéristiques particulières des répondants susceptibles d'influencer les résultats; et 2) en faisant preuve de rigueur dans la collecte des données.

Cette recherche nous donne l'occasion de mieux comprendre la complexité de la mise en œuvre de la GAR, de comprendre comment cette mise en œuvre est en train de se dérouler et de cerner les défis, les contraintes, mais également les possibilités de changements positifs au profit des élèves.

#### **6.4 Considérations sur les développements possibles de la recherche**

Le point de vue des deux groupes d'acteurs, les enseignants et les directeurs d'école permet de jeter un éclairage nouveau sur la situation des écoles secondaires en milieux défavorisés, et plus spécifiquement, d'identifier les lacunes de la mise en œuvre de la GAR qui requièrent une attention particulière. Le contexte actuel des écoles publiques du Québec, notamment en milieux défavorisés soulève encore des inquiétudes et des interrogations sur la réussite scolaire des élèves et sur la façon dont les politiques éducatives sont conçues, car plus souvent qu'autrement, les critiques par les médias et les syndicats d'enseignants à l'égard des résultats scolaires sont fortes. Nous estimons que cette recherche permet d'ouvrir des voies et avenues et de jeter les bases à d'éventuelles recherches dans le domaine de l'administration scolaire et spécifiquement à l'ordre d'enseignement secondaire au Québec.

Notre contribution consiste entre autres à comprendre les réactions positives et négatives des acteurs, singulièrement celles des enseignants, des directeurs d'école et de leurs adjoints. Les aspects analysés peuvent servir de pistes de réflexion sur les actions à entreprendre pour orienter tous les acteurs du monde scolaire vers les transformations souhaitées pour le système scolaire québécois. Cependant, nous avons constaté que beaucoup de zones d'ombres restent à explorer pour améliorer la réussite scolaire des jeunes situés dans les milieux défavorisés. Il faut un accompagnement plus soutenu des directeurs d'écoles à la fois par la commission scolaire et par les chercheurs universitaires pour les aider à mieux cerner la complexité que connaissent les milieux défavorisés en termes d'apprentissage des élèves. Les enseignants méritent d'être aidés pour faire face à une clientèle difficile. Nous souhaitons que notre recherche ouvre une nouvelle compréhension de la mise en œuvre de la GAR dans les écoles québécoises.

La présente recherche a permis d'identifier des contraintes du climat organisationnel, politique et administratif interne aux écoles secondaires publiques et le fait de tenir compte de ces contraintes peut aider les autorités à corriger les lacunes actuelles de la mise en œuvre et à anticiper les difficultés futures.

Finalement, tenant compte des résultats de la recherche, il serait judicieux que d'autres études sur la GAR soient menées, entre autres, son impact sur la réussite scolaire, sur le climat organisationnel des écoles, et sur les relations entre les commissions scolaires et les écoles. La politique de la décentralisation du système scolaire québécois mérite également d'être repensée afin qu'elle soit concrètement traduite dans les faits au niveau des écoles.

En ce qui a trait au climat organisationnel des écoles, il constitue à un moment une synthèse des émotions collectives dominantes, provoquées par la perception qu'ont les acteurs scolaires de leur situation de travail et alimentées par les interactions qu'ils rencontrent quotidiennement. Ce climat trouve sa première utilité dans les indications hautement révélatrices qu'il donne sur l'état d'un groupe ou d'une organisation, comme un symptôme permet d'inférer les causes d'un malaise. Mais attention : un symptôme n'est pas un malaise. Ainsi, un diagnostic qui révélerait un climat d'inquiétude ou d'insatisfaction comme semblent l'indiquer certains acteurs doit amener la direction à examiner sa structure ou ses pratiques de gestion ou encore confirmer qu'un changement attendu est en train de se produire par une sensibilisation et un accompagnement adéquat des enseignants. D'où l'importance d'établir un bon diagnostic avant de se lancer dans l'action.

Mais le climat est plus qu'un symptôme ou un moyen de prendre le pouls d'une situation. Comme la température affecte l'humeur, les attitudes et les décisions des êtres humains, le climat organisationnel peut agir sur les motivations, les choix et les façons de communiquer et d'agir des enseignants et directions d'école. Il joue un rôle

actif dans la vie de l'école. Ainsi, le climat peut avoir un impact positif ou négatif sur le service à la réussite scolaire des élèves, sur la capacité d'innover, sur l'adaptabilité au changement, sur le roulement de personnel, sur l'engagement et la mobilisation, sur la satisfaction au travail et même sur la qualité des interventions pédagogiques.

Les relations entre les commissions scolaires et les écoles doivent être examinées avec beaucoup d'attention. En effet, malgré la décentralisation des écoles promulguée par la loi sur l'instruction publique (Loi, 180), certains directeurs estiment qu'ils dépendent encore trop de la commission scolaire pour agir localement. Nous résumons ici quelques propos recueillis lors des entrevues.

Je pense que nous connaissons mieux nos écoles et notre personnel que la commission scolaire. Il faut qu'on nous donne tous nos pouvoirs pour gérer. Nous ne sommes pas nécessairement satisfaits de la façon dont on nous impose les choses ... parfois c'est frustrant.

Il nous semble qu'une organisation, qui a l'intention de se lancer dans l'amélioration des résultats comme le mentionnait le MELS (2009-2013) dans son plan stratégique, doit, au préalable, s'assurer des bonnes relations entre les différents paliers de son organisation. Il s'agit surtout ceux qui sont plus proches de la production des résultats à savoir : les écoles; les enseignants et directions d'école qui ont un rôle primordial à jouer dans la planification d'un tel changement (GAR). Ils doivent être convaincus du bien-fondé de cette politique ou réforme et être rassurés, car, sans eux, cette politique est vouée à l'échec.

Un autre élément important à souligner est la mise en place d'une véritable décentralisation du système pour rendre crédible le principe d'imputabilité et de reddition de comptes. En effet, tenant compte des propos recueillis auprès des acteurs, il devient impératif que les efforts soient déployés en vue d'aller vers une plus grande et large responsabilisation des établissements scolaires notamment en milieu

défavorisés pour redonner aux acteurs locaux une prise en charge réelle sur le devenir de l'action éducative des élèves dont ils sont responsables.

Aussi, faudrait-il que ceux qui sont chargés de piloter le fonctionnement des écoles, c'est-à-dire les directeurs d'école, soient accompagnés par des équipes fortes qui pourraient être composées par des chercheurs du domaine scolaire, mais également par des spécialistes du comportement des adolescents. L'introduction de la GAR dans le système scolaire du Québec ne doit pas faire oublier aux gestionnaires du Ministère et des Commissions scolaires la complexité de la gestion scolaire. En effet, la gestion scolaire est influencée, entre autres, par la dimension publique de sa mission, ce qui peut limiter le degré de la rationalisation des ressources mises à la disposition de l'école prise comme organisation. De plus il convient de mentionner également le caractère humain des visées de ses activités, car quels que soient les moyens mis à la disposition des apprenants, leur formation ne sera jamais achevée. Autrement dit, contrairement à la production d'un bien matériel, le développement personnel de l'homme n'a pas de fin. Le caractère ouvert de l'espace d'intervention de l'éducation rend sa gestion complexe, puisque le monde scolaire est composé de beaucoup de partenaires qui ne défendent pas souvent les mêmes intérêts. C'est en tenant compte de tous ces éléments que le gestionnaire doit faire montre de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Par ailleurs, il importe de noter que la recherche stricte de résultats ne saurait être le seul garant d'un système scolaire performant. La mise en place de la GAR ne devrait pas être uniquement synonyme d'une évolution technique nécessaire, mais bien d'un changement des mécanismes de gouvernance des services publics y compris l'éducation. Pour un directeur d'école, la GAR suppose oser se confronter aux effets de son action, même si ceux-ci peuvent être inattendus, indésirables ou simplement pervers. Si ce mécanisme de gouvernance peut contribuer à améliorer la reddition de comptes, la transparence dans la gestion du système scolaire, l'efficacité de celui-ci et peut être la rationalité des décisions qui sont prises, il n'évacue pas pour



autant la question à laquelle se pose tant d'éducateurs à savoir, jusqu'à quel point le modèle de gestion emprunté du secteur privé est-il compatible avec le fonctionnement du système éducatif?

## ANNEXE A

### TABLEAUX DES STATISTIQUES DE LA RÉGIE DES RENTES DU QUÉBEC

**Tableau A. 1**

Revenu annuel net médian des familles bénéficiaires du programme de soutien aux enfants de la Régie des rentes du Québec

Année	Île de Montréal	Ensemble du Québec	Rapport : île de Montréal / ensemble du Québec (ex. : $41\,063 \div 55\,411$ )
2008	41 063 \$	55 411 \$	0,74
2009	40 898 \$	56 200 \$	0,73
2010	41 582 \$	57 763 \$	0,72
2011	43 327 \$	60 304 \$	0,72

Source des données de base : Régie des rentes du Québec. Les rapports ont été calculés par le CGTSIM.

**Tableau A. 2**

Pourcentage de familles recevant le montant maximal du programme de soutien aux enfants de la Régie des rentes du Québec (montant basé sur le revenu net familial de l'année précédente)

Année	Île de Montréal	Ensemble du Québec	Rapport : île de Montréal / ensemble du Québec (ex. : $49,6 \div 36,7$ )
2009	49,6 %	36,7 %	1,35
2010	50,0 %	36,4 %	1,37
2011	49,4 %	35,3 %	1,40
2012	48,1 %	33,9 %	1,42

Source des données de base : Régie des rentes du Québec. Les rapports ont été calculés par le CGTSIM.

## ANNEXE B

### QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ACTEURS SCOLAIRES

**Tableau B. 1**  
Questionnaire adressé aux enseignants:  
pourcentage des résultats N = 15

Nombre	Énoncé adressé aux enseignants en regard des quatre dimensions de la GAR en lien avec la réussite scolaire des élèves	Catégorie de la grille d'analyse opératoire					
			Tout-à-fait d'accord	D'accord	Assez d'accord	Pas tout-à-fait d'accord	Pas d'accord Pas d'opinion
1	Je connais parfaitement les difficultés liées à la réussite scolaire de mes élèves	Enseignement/ connaissance de la clientèle					
2	Les approches pédagogiques utilisées améliorent la réussite scolaire de mes élèves	Enseignement apprentissage pédagogique					
3	L'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer ma pratique pédagogique	Enseignement/cadre d'exercice					
4	L'école donne aux enseignants tout ce qu'il leur faut comme matériel pédagogique pour faciliter l'apprentissage des élèves	Enseignement/besoin des enseignants					
5	En tant qu'enseignant, je me sens imputable de la réussite scolaire de mes élèves et j'estime que je dois rendre des comptes quant aux degrés de réussite de ceux-ci	Enseignement/cadre d'exercice					
6	Je me sens partie prenante dans la mise en place de la réforme en cours et dans mon enseignement	Enseignants/participation à la mise en place de la réforme en cours					
7	En général, je suis satisfait des services qui me sont offerts à l'école pour faciliter mon travail auprès des élèves	Enseignement/conditions de travail					
8	L'évaluation des apprentissages pratiquée dans mon école améliore la réussite scolaire des élèves	Enseignement/ pratique d'évaluation					
9	Les cibles de réussite de mon école sont souvent atteintes	Enseignement/réussite scolaire des élèves					
10	La manière dont la direction organise l'école répond bien aux besoins reliés à l'apprentissage des élèves	Enseignement/ organisation des apprentissages dans l'école					
11	Je suis satisfait des résultats de mes élèves	Enseignement/réussite scolaire des élèves					
12	Je me préoccupe de la réussite scolaire de tous mes élèves	Enseignement/réussite scolaire des élèves.					

**Tableau B. 2**  
**Questionnaire adressé aux directeurs et leurs adjoints:**  
**pourcentage des résultats N = 10**

Nombre	Énoncé adressé aux directeurs leurs adjoints en regard des quatre dimensions de la GAR en lien avec la réussite scolaire des élèves	Catégorie de la grille d'analyse opératoire					
			Tout-à-fait d'accord	D'accord	Assez d'accord	Pas tout-à-fait d'accord	Pas d'accord
1	Je connais parfaitement les difficultés liées à la réussite scolaire de mes élèves	Gestion/connaissance de la clientèle					
2	La réforme en cours améliore les résultats scolaires des élèves.	Gestion/réforme en cours					
3	L'évaluation institutionnelle utilisée permet d'améliorer ma pratique de gestion	gestion/cadre d'exercices					
4	L'école donne aux enseignants tout ce qu'il leur faut comme matériel pédagogique pour faciliter l'apprentissage des élèves	gestion/besoin des enseignants					
5	La politique d'imputabilité et de reddition de compte préconisée par la GAR améliore ma pratique de gestion	gestion/responsabilité du directeur					
6	La convention de gestion et de partenariat utilisée améliore la qualité de mes interventions en tant que gestionnaire	gestion/cadre de gestion					
7	En général, la façon dont GAR est vécue dans mon école influence positivement ma pratique de gestion	gestion/influence de la GAR					
8	En tant que membre de l'équipe de gestion, la cible de réussite fixée par la CS est réaliste	gestion/apprentissage des élèves					
9	En tant que membre de l'équipe de la direction, je comprends le processus d'élaboration de la cible de réussite de mon école	gestion/compréhension de l'élaboration de la cible de réussite					
10	En général, la réforme en cours améliore la réussite scolaire des élèves de mon école	Gestion/ appréciation de la réforme en cours					
11	Je comprends très bien les dimensions de la GAR tant théorique que pratique	Gestion/processus d'appropriation de la GAR					
12	En général, le plan stratégique de la CS a facilité l'élaboration du projet éducatif et du plan de réussite de mon école	Gestion/cohérence entre le plan stratégique et le projet éducatif et plan de réussite					



## **ANNEXE C**

### **LETTRE DE PRÉSENTATION**

#### **ADRESSÉE AUX DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLES AINSI QU'À LEURS ADJOINTS**

**Montréal, le**

Monsieur, Madame,

Fonction de la personne (M. le directeur ou Madame la directrice)

**Objet : Sollicitation de participer à une enquête dans le cadre d'une recherche  
doctorale**

Mon nom est Mamadou Sané, étudiant au doctorat, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), à la Faculté des sciences de l'éducation et je travaille sous la direction de Monsieur Pierre Toussaint et Madame Lise Bessette, tous les deux professeurs au Département d'éducation et pédagogie.

Ma thèse porte sur la réussite scolaire en contexte de réforme : le cas d'écoles secondaires sur l'île de Montréal. Ce projet vise à comprendre 1) comment le processus de la gestion axée sur les résultats (GAR) a été mis en place dans le

système scolaire à Montréal, notamment en milieux défavorisés? 2) Quelle est la perception des directions et des enseignants d'écoles secondaires à Montréal (de milieu défavorisé) de l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves?

Les objectifs de cette recherche sont 1) décrire le processus de la mise en œuvre de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés et 2) analyser le processus d'appropriation de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés par des acteurs, notamment, direction et enseignants.

Cette étude contribuera à améliorer la compréhension de la mise en œuvre des réformes en éducation, à approfondir les connaissances de ce champ d'études et à ouvrir la voie à l'élaboration de politiques éducatives efficaces et pertinentes.

Étant donné votre expérience et votre expertise du sujet traité, je me permets de solliciter votre participation à cette étude. La participation à cette recherche impliquerait de remplir un questionnaire et de participer à une entrevue d'environ 20 minutes. Avec votre permission, l'entrevue sera enregistrée, mais tous les renseignements fournis demeureront anonymes et confidentiels selon les règles éthiques de l'UQAM. De plus, il sera possible d'obtenir une copie de l'entrevue, à la suite de la retranscription, afin de valider, clarifier ou enrichir son contenu.

Je compte beaucoup sur votre collaboration afin de me permettre d'atteindre mes objectifs de recherche doctorale. Votre participation à la recherche pourra également contribuer à mieux faire comprendre le processus de mise en place de cette politique qui visait à favoriser la réussite des élèves.

Pour confirmer votre disponibilité à participer à cette étude ou pour toute question relative à ce projet, vous pouvez communiquer avec Mamadou Sané, au numéro de téléphone suivant : (514) 268-4284

Je vous remercie de l'attention que vous accorderez à cette demande.

Bien cordialement,

Mamadou Sané, doctorant

---

Université du Québec à Montréal

Faculté des sciences de l'éducation

Pavillon Paul-Guérin Lajoie

Téléphone : 514-268- 4284

**Adresse courriel : mvsanec@gmail.com**

## **LETTRE DE PRÉSENTATION ADRESSÉE AUX ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES**

**Montréal, le**

Madame,

Monsieur,

**Objet : Sollicitation de participer à une enquête dans le cadre d'une recherche  
doctorale**

Mon nom est Mamadou Sané, étudiant au doctorat, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), à la Faculté des sciences de l'éducation et je travaille sous la direction de Monsieur Pierre Toussaint et Madame Lise Bessette, tous les deux professeurs au Département d'éducation et pédagogie.

Ma thèse porte sur la réussite scolaire en contexte de réforme : le cas d'écoles secondaires sur l'île de Montréal. Ce projet vise à comprendre 1) comment le processus de la gestion axée sur les résultats (GAR) a été mis en place dans le système scolaire à Montréal, notamment en milieux défavorisés? 2) Quelle est la perception des directions et des enseignants d'écoles secondaires à Montréal (de milieu défavorisé) de l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves?

Les objectifs de cette recherche sont de 1) décrire le processus de la mise en œuvre de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés et 2) analyser le processus d'appropriation de la GAR dans des écoles secondaires d'une commission scolaire francophone de l'île de Montréal en milieux défavorisés par des acteurs, notamment, direction et enseignants.

Cette étude contribuera à améliorer la compréhension de la mise en œuvre des réformes en éducation, à approfondir les connaissances de ce champ d'études et à ouvrir la voie à l'élaboration de politiques éducatives efficaces et pertinentes.

Étant donné votre expérience et votre expertise du sujet traité, je me permets de solliciter votre participation à cette étude. La participation à cette recherche impliquerait de remplir un formulaire et de participer à une entrevue de 20 minutes. Avec votre permission, l'entrevue sera enregistrée, mais tous les renseignements fournis demeureront anonymes et confidentiels selon les règles éthiques de l'UQAM. De plus, il sera possible d'obtenir une copie de l'entrevue, à la suite de la retranscription, afin de valider, clarifier ou enrichir son contenu.

Je compte beaucoup sur votre collaboration afin de me permettre d'atteindre mes objectifs de recherche doctorale. Votre participation à la recherche pourra également contribuer à mieux faire comprendre le processus de mise en place de cette politique qui visait à favoriser la réussite des élèves.

Pour confirmer votre disponibilité à participer à cette étude ou pour toute question relative à ce projet, vous pouvez communiquer avec Mamadou Sané, au numéro de téléphone suivant : (514) 268-4284 ou par courriel : [mvsanec@gmail.com](mailto:mvsanec@gmail.com)

Je vous remercie de l'attention que vous accorderez à cette demande.

Bien cordialement,

Mamadou Sané, doctorant

---

Université du Québec à Montréal

Faculté des sciences de l'éducation

Pavillon Paul-Guérin Lajoie

Téléphone : 514-268- 4284



## **CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE**

### **OBJECTIFS DE L'ENTREVUE**

#### **PARTIE I**

##### **Général**

Comment le processus de la gestion axée sur les résultats (GAR) a-t-il été mis en place dans le système scolaire à Montréal, notamment en milieux défavorisés?

Quelle est la perception des directions et des enseignants d'écoles secondaires à Montréal (milieu défavorisé) de l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves.

#### **INTRODUCTION**

Les composantes de la GAR selon Mazouz-Leclerc

##### **1. FACTEURS ORGANISATIONNELS**

###### **1.1 Capacité à comprendre : forces et faiblesses de votre école**

Quelles sont les forces de votre école?

Quelles sont les faiblesses de votre école?

Quelles sont vos cibles de résultats?

Quel est le niveau des ressources disponibles dans votre école?

Quel est le niveau de réussite de vos élèves durant les 3 dernières années ?

###### **1.3 FACTEUR MANAGÉRIAL**

###### **1.4 Capacité à livrer**

Quelles sont les options offertes à vos élèves en termes de cours et d'activités para scolaire?

Quel est le niveau de participation de vos élèves à ces activités?

###### **1.5 FACTEUR ÉVALUATIF**

###### **1.6 Capacité à apprendre : acquis et amélioration**

Quel est le niveau d'atteinte des résultats de votre école par rapport à vos cibles?

Quelle (s) influence(s) l'introduction de la GAR a-t-elle apportée par rapport à la réussite scolaire de vos élèves?

Le cadre de gestion actuel contribue-t-il à améliorer le climat d'apprentissage des élèves?

### **1. 7 FACTEUR ADAPTATIF**

#### **1. 8 Capacité à changer**

Le leadership de votre direction facilite-t-il le changement souhaité par l'introduction de la GAR?

La culture organisationnelle de votre école est-il un élément facilitateur à l'implantation de la GAR dans votre école?

## **PARTIE II**

### **2. CONTENU**

#### **2.1 Vision gouvernementale (question à poser aux directeurs)**

Quelle était la vision stratégique de la commission scolaire dans l'implantation de la GAR dans votre école?

Est-ce qu'il y en avait une ?

Étiez-vous d'accord avec cette vision ?

Quels devaient être les rôles des différents acteurs (commissions scolaires, direction d'écoles et enseignants) ?

Ces rôles se sont-ils incarnés lors de l'implantation sur le terrain ?

Si non : Pourquoi ? Qui ou qu'est-ce qui est responsable de cet écart ?

### **3. IMPLANTATION**

#### **3.1 Déroulement (questions à poser aux directeurs et aux enseignants)**

Comment s'est passé la mise en œuvre de la réforme du curriculum au primaire ?

**Outils ?** (objectifs et vision, plan de réussite, trousse d'information, projet éducatif, standards, incitateurs, ressources (temps, fonds, information, DP, etc.), évaluation)

**Dispositifs ?** (ex : tables locales de mise en œuvre, table locale de suivi, enseignants.)

**Acteurs ?** (ex : enseignants, directions d'école, commissions scolaires) = à formuler en fonction de ce qui a été dit à la sous-question: « Ces rôles se sont-ils incarnés lors de l'implantation sur le terrain ? Si non : Pourquoi ? Qui ou qu'est-ce qui est responsable de cet écart) » ?

Quelles sont les stratégies qui ont eu un **influence positive** lors de la mise en œuvre de la GAR une **influence négative** ?

Pouvez-vous identifier des moments critiques, des évolutions, des enjeux, des transformations qui ont eu lieu lors de l'implantation de la GAR dans votre école?

Qu'avez-vous à dire sur ces moments ? (Quoi ? Qui ? Pourquoi ?)

### 3.2. Diagnostic

Si vous aviez à repenser l'implantation de cette politique, feriez-vous les choses de la **même manière** ?

**Autrement ?** (qu'avez-vous appris de votre expérience concernant la mise en œuvre de la GAR ?)

Quoi et pourquoi ?

## 4. SUIVI

Où en est-on aujourd'hui ?

Dans l'ensemble, avez-vous l'impression que la GAR est désormais bien implantée dans votre école ?

Quels sont selon vous les critères d'une mise en œuvre réussie ?

D'après vous, le respect de tels critères est-il possible à réaliser dans le contexte de votre école ?

Quels sont les éléments du contexte de votre école qui favorisent l'application de ces critères ?

Qui entravent l'application de ces critères ?

Quels sont les référents qui vous guident dans vos prises de décisions et dans la formulation de vos opinions (livres, images, documents, études, etc.) ?

## **5. RÉUSSITE SCOLAIRE**

Sentez-vous imputable de la réussite scolaire de vos élèves ?

L'approche par compétence est-elle compatible avec votre clientèle et permet-elle une meilleure réussite scolaire de vos élèves?

Les cibles de cibles établies dans votre école sont-elles réalistes au regard des caractéristiques de vos élèves?

Les concepts actuellement véhiculés dans votre école à savoir : reddition de compte, imputabilité sont susceptibles d'améliorer pratiques pédagogiques pourquoi?

Globalement, la réforme en cours permet aux élèves de réussir pourquoi?

## **CONCLUSION**

Y a-t-il quelque chose d'important dont nous n'avons pas parlé ensemble ?

Quelles ont été les personnes clés qui ont travaillé au développement des stratégies d'implantation de la GAR dans votre école ?

Je vous remercie de votre collaboration.

## ANNEXE D

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : La réussite scolaire en contexte de réforme : des cas d'écoles secondaires sur l'Ile de Montréal
---

#### IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Mamadou Sané, étudiant, Doctorat en administration de l'éducation, Département d'éducation et pédagogie : Université du Québec à Montréal (UQÀM)  
2260, rue de Gruyères à Laval  
H7K2A7  
[mvsanec@gmail.com](mailto:mvsanec@gmail.com)

Directeur de recherche : Pierre Toussaint, professeur titulaire, Département d'éducation et de pédagogie, Université du Québec à Montréal (UQÀM)  
[Toussaint.pierre@uqam.ca](mailto:Toussaint.pierre@uqam.ca)

Co directrice de recherche : Lise Bessette, professeure, Département d'éducation et de pédagogie, Université du Québec à Montréal (UQÀM)  
[Bessette.lise@uqam.ca](mailto:Bessette.lise@uqam.ca)



## BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à comprendre 1. Comment le processus de la gestion axée sur les résultats (GAR) a-t-il été mis en place dans des écoles secondaires à Montréal, notamment en milieux défavorisés? 2. Quelle est la perception de directions et d'enseignants d'écoles secondaires à Montréal (milieu défavorisé) de l'influence de la GAR sur la réussite scolaire des élèves. ?

## PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à remplir un formulaire et, plus tard, à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de donner votre opinion sur la manière dont la gestion axée sur les résultats a été introduite dans votre école ainsi que son influence sur la réussite scolaire des élèves. Vous disposerez d'environ 10 minutes pour remplir le formulaire et 20 minutes pour réaliser l'entrevue. Cette entrevue sera enregistrée numériquement avec votre permission. Le lieu et l'heure de la rencontre tant pour remplir le questionnaire que pour réaliser l'entrevue sont laissés à votre discrétion. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

## AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats dans les écoles secondaires visées par l'étude. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Il est cependant possible que vous éprouviez des problèmes de mémoire, étant donné le temps écoulé depuis le début de la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats. Si cela se produisait, n'ayez pas peur d'en parler et n'hésitez pas à en aviser le chercheur. Ceci est un phénomène normal. En outre, prenez conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience de recherche que vous avez peut-être mal vécue.

Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Il est de la responsabilité de l'interviewer de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

#### ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrements numériques et transcription codée) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au bureau du chercheur responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits après la fin de cette recherche.

#### PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

#### COMPENSATION FINANCIÈRE

Pour cette recherche, aucune compensation financière n'est prévue pour vous.

## DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :

Mamadou Sané, étudiant

Numéro de téléphone : 514 268 4284

Adresse courriel : mvsanec@gmail.com

## CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans préjudice.

Signature : ----- date -----

Nom : ----- Prénom -----

## ANNEXE E

### CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

**CÉRPÉ-3**

UQÀM | Faculté des sciences

# DE CERTIFICAT : 2012-0049A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : La réussite scolaire en contexte de réforme : le cas des écoles secondaires sur l'île de Montréal

Responsable du projet : Mamadou Sané  
Programme: Doctorat en éducation

Superviseur : Pierre Toussaint

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

NOM	<u>Membres du Comité</u>	
	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Aubertin-Leheudre, Mylène	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Giroux, Jacinthe	Professeur	Éducation et formation spécialisées
Laforest, Louise	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

3-06-2013

Date



Jérôme Proulx  
Président du Comité

## BIBLIOGRAPHIE

- Alberello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Baby, A., Guilbert, N. et Savard, L. (1994). *Pour une écologie de la réussite éducative*. Sainte-Foy: CRIRES, Université Laval.
- Baby, A., Guilbert, N. et Savard, L. (2004). *Pour une écologie de la réussite éducative*. Sainte-Foy: CRIRES, Université Laval.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Barbaras, R. (2009). *La perception, essai sur le sensible*. Paris: Librairie philosophique 1, VRIN.
- Batty, C. W. (1980). *Perceptions of Elementary Classroom Teachers Regarding the Causes of the High Incidence of Reading Retardation Occuring Among Black Pupils*. (Thèse). University of Massachussets.
- Bélangier et autres (2006). Les coûts de la non-évaluation des politiques de l'éducation au Québec. *Revue canadienne de l'évaluation de programme*, 19(1), 3-27.
- Bettinger, S. (1997). *Perceptions d'enseignants sur l'impact de l'animation de communauté de recherche philosophique pour enfants sur leur enseignement des autres matières du primaire*. Mémoire. Montréal : Université du Québec à Montréal



- Bogdan, R. C. et Biklen, S. K. (1999). *Qualitative Research for Education*. Boston : Allyn and bacon.
- Boivin, M. (2012). Peer relationships and the development of aggressive behavior in early childhood. Dans R. E. Tremblay, W. W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression*, p. 376-397. New York: Guilford.
- Bouchard, C. et Duval, S. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des familles en difficulté*. Rapport du groupe de travail pour les jeunes. Québec : Ministère de la famille.
- Boucher, L., Morose, L., Mounivongs, K. et Girard, C. (1978). *Perceptions et attentes des étudiants face à leur école*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi. Montréal: Université de Montréal.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, L. (1999). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2011). *L'entrevue de recherche qualitatif*. Presse de l'université du Québec.
- Brassard, A. et al. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec: du discours à la pratique. Dans *L'école à l'épreuve de la performance - Les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles: De Boeck.
- Buhs, E. S. et Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental psychology*, 37(4), 550-560.
- Chatterji, M. (2005). Models and methods for examining standards-based reforms and accountability initiatives: Have the tools of inquiry answered pressing question on improving schools? *Review of Educational Research*, 74(3), 335-366.

- Childress, S., Clayton, T. C. (2008). *Focusing on Results at the New York City Department of Education*. Harvard Business Publishing. Case Study.
- Collerette, P. (2010). Comment communiquer le changement. *Revue internationale gestion*, 34(4).
- Colman *et al.* (1966), cité par Lessard, C. (2008). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, Cividini, M. et Desbiens, J.-F. (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-58). Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke 4.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2013). *Défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais : guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Commission scolaire de Montréal (2009-2010). *Plan stratégique 2009-2013*. Québec: Montréal.
- Commission scolaire de Montréal (2011). *Analyse des résultats scolaires. Document de travail pour l'amélioration de la persévérance scolaire*. Québec: Montréal.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Ste-Foy, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Avis au ministre de l'Éducation. Ste-Foy, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Contandriopoulos, A-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J-L., & Boyle, P. (1991). *Savoir préparer une recherche: La définir, la structurer, la financer*. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal.

- Côté, L. (2003). De l'État minimal à l'État subsidiaire : l'héritage de l'histoire. *Télescope*, 10(1), 2-6.
- Cournoyer, M. (1986). *Dire l'école: analyse du point de vue des élèves du secondaire sur l'école*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Creswel, J.W. et Piano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Daoust, P. (1991). *Les perceptions du français dans les périodiques pédagogiques québécois, 1857-1985*. Montréal: Université de Montréal.
- Demailly, L. (2008). Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France. Dans *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (2<sup>e</sup> éd.). Les presses de l'Université de Laval.
- Dembélé, M. & Goulet, S. (2012, mars). *La gestion axée sur les résultats à l'ordre d'enseignement primaire au Québec: de la législation à la réalité*. Communication présentée à la Cellule administration du département d'administration et fondements de l'éducation, FSE, Université de Montréal.
- Dembélé, M. et al. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans *L'école à l'épreuve de la performance – Les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles : De Boeck.
- Deslandes, R. (2009). Collaboration famille-école-communauté. Pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 326-346). Ste-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2010). Réussite scolaire: déterminants et impacts des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.) *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). St-Nicolas, Québec : Les presses de l'Université Laval.

- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill, Éditeurs.
- Després-Poirier, Micheline (1999) *Le système d'éducation au Québec* (3<sup>e</sup> éd.). Dans Philippe Dupuis (dir.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Desrosiers, H., Tétrault, K. et Boivin, M. (2012). *Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Diehl, D. S., Lemerise, E. A., Caverly, S. L., Ramsay, S. et Roberts, L (1998). Peer relations and school adjustment in ungraded primary children. *Journal of educational psychology*, 90, 506-515.
- Dokic, J. (2004). *Qu'est-ce que la perception?* Paris: Librairie philosophique, J. VRIN.
- Doruzoi, G. et Roussel, A. (1997). *Dictionnaire de philosophie*. Les éditions Nathan.
- Downer, J. T. et Pianta, R. C. (2008). Prekindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to Kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 124-139.
- Drucker, P. (1954). *The Practice of Management*, New York, Harper & Row.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A. et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Emery, Y. (2005). Rewarding Civil Service Performance Through Team Bonuses Findings, Analysis and Recommendations. *International Review of Administrative Sciences*, 70(1), 157-168.
- Emery, Y. (2011). La gestion par les résultats dans les organisations publiques. Dans *La gouvernance : frontières, dispositifs et agents*.

- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>e</sup> éd.). New York: Macmillan.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: a meta-analysis, *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (2008). *La persévérance scolaire : un engagement collectif : Constats, bilan et projets visant la persévérance scolaire*.
- Forquin, J.C. (1982). La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 – 1. *Revue Française de Pédagogie*, 48, 90-100.
- Fortin *et al.* (1988). Dans Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Fortin, A. (2008). *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. De Boeck Université.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4<sup>e</sup> éd.). Teachers College Press.
- Gage, N.L., (1963). *Handbook of Research on Teaching: A Project of the American Educational Research Association*. Chicago: Rand McNally.
- Gagnon, Y, C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. (2010). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd.). Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Gauthier, C et Maurice, T. (1996). *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Boucherville : Gaétan Morin.



- Gauthier, C., Mellouki, M. (2005). *Débutants en enseignement : quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gélinas, Louis-Georges (1976). *L'enseignement polyvalent : pivot de la réforme scolaire de 1964 au Québec au secondaire* (p. 225-227) (thèse de doctorat). Université de Fribourg, Suisse.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.
- Gomez, D. V. (1990). *A descriptive analysis of hispanic migrant parents' perceptions of American schools and the parents' role in their children's education*. (thèse de doctorat) Northern Arizona University.
- Gordon, T. (1980). *Leaders efficaces*. Paris: Pierre Belfond.
- Gottfried, A. E., Fleming, L. S. et Gottfried, A. W. (2004). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104-113.
- Goupil, G., Doré, C., Filion, M. et Corneau, M. (1996). Perception d'orthopédagogues sur les causes des difficultés d'apprentissage. *Québec français*, 96, 49-52.
- Gouvernement du Québec (1997). *Projet de loi n°180 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses mesures législatives*, chapitre 96, Éditeur officiel du Québec, 35<sup>e</sup> législature, 2<sup>e</sup> session, sanctionné.
- Grawitz, M. (1999). *Méthodes des sciences sociales* (12<sup>e</sup> éd.). Paris: Dalloz.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. et Deci, E.L. (1999). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83, 508-517.

- Hanson, W. E., J. W. Creswell, J. W., Piano Clark, V. L., Petska, K. S. (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224-235.
- Honderich, T. (1998). *The Oxford Companion to Philosophy*. Oxford: University Press.
- Howe, R. et L. Ménard. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages: étude des croyances et des pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages*. Laval, Québec: Collège Montmorency.
- Hughes, M., S. Bokhari (2008). *Performance Networks – a Review*, Birmingham: Institute of Local Government Studies.
- Issaieva, E. (2008). *Comment élèves et enseignants perçoivent l'évaluation scolaire? Comment les élèves interprètent l'opinion de l'enseignant en matière d'évaluation?* Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. [En ligne] <https://plone2.unige.ch/admee08/communications-individuelles/v-a3/v-a3-3>.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement, *Urban education*, 40(3), 237-269.
- Jorjani, H. (1998) Demystifying Results-Based Performance Measurement, *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 13(1), 61-95.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc., L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Montréal: Édition du CRP, Faculté d'éducation.
- Kistner, L. A., Osborne, M. et Le Verrier, L. (1988). Causal attributions of learning disabled children: developmental patterns and relation to academic progress. *Journal of educational psychology*, 80, 82-89.
- Knapp, B. (1994). *Cours de droit administratif*. Bale, Helbing & Lichtenhahn

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lacour, L. (1995). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*. Fascicule: L'analyse de contenu. Montréal.
- Larose, F., et Y. Lenoir. (1995). *Étude de l'impact d'un processus de formation continue sur les représentations sociales partagées par des enseignants du primaires ainsi que sur leurs pratiques professionnelles en regard de l'interdisciplinarité pédagogique*. AFDEC : Université du Québec à Montréal.
- Lawrence, P. R., Lorsch, J. W., (2009). *Adapting the structures of the enterprise. Integration or differentiation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Leclerc, J. (2001). *Organisation du travail en administration publique*. Notes de cours, École nationale d'administration publique, 7228.
- Lessard, C. (2008). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, Cividini, M. et Desbiens, J.-F. (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-58). Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lessard, C. et Meirieu, P. (dir.) (2004) *L'obligation de résultats en éducation*. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. et Meirieu, P. (dir.) (2008) *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.
- L'Heureux, F. (1990). *La perception de l'école secondaire par un groupe d'adolescents montréalais*. Montréal: Université de Montréal.
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills CA: Sage.

- Long, E. et Franklin, A. L. (2004). The Paradox of Implementing the Government Performance and Results Act: Top-Down Direction for Bottom-Up Implementation. *Public Administration Review*, 64(3), 309-319.
- Mazouz et Leclerc, (2008). *La gestion intégrée par résultats : concevoir et gérer autrement la performance dans l'administration publique*. Québec : La Presse de l'Université du Québec.
- Mazouz, B. et B. Tremblay (2006). Toward a post-bureaucratie model of governance: How the institutional commitment is challenging Quebec's administration. *Public Administration Review*.
- Mazouz, B., Tremblay, B. et J. Facal (2005). Organisations internationales et diffusion de nouveaux modèles de gouvernance des tendances globales aux réalités locales, *Revue Gouvernance*, 2(2), 19.
- Mazouz, B. L. Côté (2005). Les effets de la loi sur l'administration publique sur la qualité des services et sur la gestion dans les ministères et les organismes. *Rapport présenté au conseil du trésor du Québec*.
- McHugh, M. (1997). *Trouble in Paradise*. Disintegrated Strategic Change within a Government Agency.
- Mellouki, M. (2010). *Promesse et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass Inc., Publishers.
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (1984). : *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec (2005a). *La stratégie d'intervention Agir autrement. Version 1 – La démarche de planification d'une école secondaire*. Québec : MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec (2005b). *Le renouveau pédagogique. Ce qui définit « le changement »*. Préscolaire, primaire, secondaire. Secteur de l'éducation préscolaire. Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. Québec : MELS.

Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec (2007). *La stratégie d'intervention Agir autrement. Version 1(2002-2003) – La démarche de planification d'une école secondaire*. Québec : MELS.

Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec (2008). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire*. Rapport final. Table de pilotage du renouveau pédagogique. Québec : MELS.

Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec (2009). *Plan stratégique 2009-2013*. Québec : MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2011). Site de la Direction générale de la formation des jeunes. Site internet : [www.meq.gouv.qc.ca/dgjf/mandat.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/dgjf/mandat.htm).

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (1966). *L'école coopérative : Polyvalence et progrès continu* (p. 86-99). Commentaire sur le règlement n°1 du ministère de l'Éducation. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Comité provincial de l'enfance inadaptée: rapport COPEX. Première partie: bilan (code: 49-1018). Deuxième partie: prospective (code: 49-1019). Québec: Ministère de l'Éducation, Service général des communications.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (1979). *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (1982). *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*. Québec : Ministère de l'Éducation.



Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (1992). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (1997a). *Prendre le virage du succès. L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Ministère de l'éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (1997b). *Réaffirmer l'école - Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (p. 15-17). Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire, une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise-version approuvée*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2003). *Les indicateurs nationaux des plans stratégiques des commissions scolaires*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2012) *Historique de l'éducation au Québec - Les années 70 et 80*. [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/>.

Mintzberg, H., (2002). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Les Éditions Paris.

Montangero, J. (2001). *La source du rêve: mémoire ou perception ?* (Mémoire dans le cadre du cours: modèles explicatifs piagétien et psychologie du rêve). Vaud.

- Moreau, A, M. C. Dedienne, L. Letrilliart, M.-F. Le Goaziou, I. Labarere et I. L. Terra, (2004). S'appropriier la méthode du Focus Group. *La revue du praticien*, (564), 383. France.
- OCDE (1997). *En quête de résultats. Pratiques de gestion des performances*. Paris : OCDE.
- OCDE (2005). *Regard sur l'éducation. Les indicateurs de l'éducation*. Paris : OCDE.
- OCDE (2005a). *Moderniser l'État la route à suivre*. Paris: PUMA/OCDE.
- OCDE (2005b). *Performance-related Pay for Government Employees*. Paris: OCDE.
- OCDE (2008). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves : Les résultats des élèves du secondaire des pays de l'OCDE*.
- Osborne, G. S. (1965). *Management by Objectives*. New York : Pitman.
- Ouellet, L., Couture, L. et Gauthier, G. (2000). *Les TIC et la réussite éducative au collégial*. Chicoutimi: Collège de Chicoutimi.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. Dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*. Institut de la statistique du Québec, 6(1). Québec : Statistiques Québec.
- Pelletier, G. (2011). Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs: un cadre de référence. Dans Pelletier, G. (Dir.). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. Montréal : Éditions de l'AFIDES.

- Perrenoud, M. et Meirieu, P. (2008). Des savoirs aux compétences. Les indicateurs sur le métier d'enseignants et sur le métier d'élèves. *Pédagogie collégiale*, 17(50), 10-15.
- Poisson, Y. (1999). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, P. (2004). La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire. Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.) *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 109-118). St-Nicolas, Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Potvin, P. (2011, mars). La réforme de l'éducation au Québec : le « pourquoi », le mythe et le défi, *Éducation Canada*, 28-39.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire*. Rapport de recherche. Ste-Foy: CRIRES.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2004). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire*. Rapport de recherche. Ste-Foy: CRIRES.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2009). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire*. Rapport de recherche. Ste-Foy: CRIRES.
- Québec (2002). *Projet de loi n° 124 : Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique*, chapitre 63, Québec, Éditeur officiel du Québec, 36e législature, 2e session, sanctionné.
- Québec (2008). *Projet de loi n°88 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*. Chapitre 29, Québec, Éditeur officiel du Québec, 38e législature, 1e session, sanctionné.
- Québec. Bureau du Sommet du Québec et de la Jeunesse (2000). *Parfaire le savoir et la formation*. Rapport du chantier, Québec.

- Raynal, F. et A. Rieunier. (1999). *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés*. Issy-Les Moulineaux: Les éditions ESF.
- Robert, P. (2013). *Petit Robert: Dictionnaire de la langue française*. Montréal: Les Dictionnaires Robert-Canada S.C.C.
- Robidas, G. (1989). *Psychologie de l'apprentissage, un système d'apprentissage par l'enseignement personnalisé*. Brossard: Éditions Behaviora Inc.
- Roy, P. R., Giard, P. (2003, juin). Des unités autonomes de service aux agences : un modèle administratif québécois en émergence. *Coup d'œil*, 9(3) : L'Observatoire de l'administration publique.
- Royer, C., Baribeau, C. et Duchesne, A. (2009). Les entrevues individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec: Où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Association pour la recherche qualitative: Hors Série* (7), 69.
- Santo, V.-M. et P. E. Verrier (1993). *Le management public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sarjad, N. (1997). *Perceptions de l'éducation, besoins en services éducatifs des familles d'enfants trisomiques et contextes écologiques de mères et de professionnels*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (1998). La réforme du système scolaire québécois ou la nécessité de s'intéresser à la culture de l'école. *Apprentissage et socialisation*, 20(2), 11-21.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, Benoît (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (p. 348). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (3<sup>e</sup> éd.). Dans Gauthier, B (dir.). Montréal : Presse de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2011). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (5<sup>e</sup> éd.). Dans Gauthier, B (dir.). Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Schunk, D., Meece, L et Lawrence, L. (1992). *Adapter les structures de l'entreprise. Intégration ou Différenciation*. Paris, Éditions d'Organisation.
- Schunk, D., Meece, L. et Lawrence, L. (2007). *Student Perception in the Classroom*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schweinhart, L. J. et Wallgren, C. R (1999). Effects on a follow-through program on school achievement. *Journal of research in childhood education*, 8, 43-56.
- Selltiz. (1977). Dans Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Sévigny, D. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'Île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île Montréal.
- Shumow, L., Vandell, D. L. et Kang, K. (1998). School choice, family characteristics, and home-school relations: contributors to school achievement? *Journal of educational psychology*, 88, 451-460.
- Shumow, L., Vandell, D. L. et Kang, K. (1999). School choice, family characteristics, and home-school relations: contributors to school achievement? *Journal of educational psychology*, 81, 451-460.
- Simard, D. (1998). *Perceptions, attitudes et satisfaction d'étudiants du secondaire, des secteurs public et privé*. Mémoire de Maîtrise, Montréal, Université de Montréal.
- Skinner, E. A. et Belmont, M. J. (1999). Motivation in the classroom. Reciprocal effects of a teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85, 571-581.



- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. et Connell, J. P. (2008). What it takes to do well in school and whether I've got it. A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of educational psychology*, 82, 22-32.
- St-Arnaud, Y. (1982). *La personne qui s'actualise: traité de psychologie humaniste*. Chicoutimi: Gaëtan Morin Éditeur.
- Statistiques Canada (1996). *Questions d'éducation: le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*.
- Statistiques Canada (2010). *Questions d'éducation: le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*.
- Stevenson, D.L. et Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child development*, 58, 1348-1357.
- Stewart, J., Kringas, P. (2005). Change Management – Strategy and Value in Six Agencies from the Australian Public Service, *Public Management Review*, 63(6), 675-688.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique*. Paris : ESF.
- Thoenig, J. C. et Meny, M. (1989). L'analyse des politiques publiques. Dans M. Grawitx et J, Leca (dir.), *Traité de science politique, Tome 4*, Les politiques publiques (p. 9-104) Paris : PUF.
- Thoenig, J. C. et Meny, M. (1999). L'analyse des politiques publiques. Dans M. Grawitx et J, Leca (dir.), *Traité de science politique. Tome 4*, Les politiques publiques (p. 2-78) Paris : PUF.
- Trudel, L., Simard, C., Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives*, Hors Série (5), 38-45.

- Tunstall, D. F. (2003). *Parent and teacher perceptions of at-risk preschool children's social competence needs*. Ann Arbor (MI): University Microfilms International.
- Tyack, D, et Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia, A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Veillette et al. (2005). *La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au ministère de l'Éducation du Québec*. Centre de transformation des organisations. HEC, Montréal.
- Vyuzura, G. (1992). *La participation des parents à l'école primaire: perception des enseignants burundais*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal.
- Walter-Thomas, C. (1993). Self-esteem and students with special needs. Dans G. McEachron-Hirsch (Dir.) *Student self-esteem: integrating the self* (p. 281-309). Lancaster: Technomic publishing company.
- Wenz-Gross, M. et Siperstein, G. N. (1997). Students with learning problems at risk in middle school: stress, social support, and adjustment. *Exceptional children*, 65, 91-100.
- Wenz-Gross, M. et Siperstein, G. N. (2008). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional children*, 63, 183, 193.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research Design and Methods (2<sup>e</sup> Ed.)*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research, Design and Methods (2nd Ed.)*. Beverly Hills, CA: Sage.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research, Design and Methods (3rd Ed.)*. Beverly Hills, CA: Sage.